

**Mejoramiento Comprensión Lectora a través de Estrategia Lectura Interdisciplinar
en Estudiantes 3° de Primaria**

Ana María González Pérez

Jackeline Esther Ospino Santana



Universidad de la Costa, CUC

Facultad de Humanidades

Maestría en Educación

Barranquilla

2019

**Mejoramiento Comprensión Lectora a través de Estrategia Lectura Interdisciplinar
en Estudiantes 3° de Primaria**

Ana María González Pérez

Jackeline Esther Ospino Santana

Asesor

Delma Esther Rocha Álvarez

Trabajo de grado para optar al título de Magister

Universidad de la Costa, CUC

Facultad de Humanidades

Maestría en Educación

Barranquilla

2019

Dedicatoria

Este logro se lo dedicamos a Dios, quien fortaleció nuestro espíritu y alimentó nuestras mentes para poder sacar adelante este trabajo.

A nuestras familias, por su comprensión, tolerancia y paciencia demostrada hacia nuestra labor de investigadoras y por su entendimiento a los tantos sacrificios hechos para alcanzar esta meta.

A nuestros hijos queridos, quienes valoraron nuestro esfuerzo y comprendieron que las ausencias a veces son para crecer.

A nuestra tutora, quien además de brindarnos conocimiento, nos regaló amor del bueno que alimenta el espíritu y nos motiva a seguir.

Ana María González Pérez

Jackeline Esther Ospino Santana

Agradecimientos

Las autoras del presente trabajo de investigación expresan sus agradecimientos a Dios, por darnos la vida y la fortaleza para terminar con satisfacción los estudios de Maestría en Educación.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional y la energía positiva que nos brindaron para seguir y no desistir.

A nuestra tutora, quien además de orientadora, se convirtió en amiga y maestra, que supo dar rumbo a nuestros pensamientos, ideas y emociones.

A todos los directivos de la Universidad de la Costa, quienes estuvieron siempre presentes en este proceso investigativo.

A los directivos de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo, quienes abrieron sus puertas para recibir estas ideas de transformación pedagógica.

A todos los docentes que acompañaron nuestra formación, quienes desde sus inicios alimentaron nuestras expectativas y nos ayudaron a encontrar el sendero que conducían a nuevos caminos con grandes retos para alcanzar la calidad educativa.

Al Magister en estadística aplicada Alexander Parody, por su colaboración puntual y responsable en el análisis estadístico.

Y a la Secretaría de Educación Distrital, por habernos brindado la oportunidad de formarnos en los estudios de Maestría en Educación, para seguir iluminando las mentes de nuestros queridos estudiantes y compartir nuestras experiencias con nuestros pares académicos.

Resumen

El objetivo del presente estudio fue determinar si la lectura interdisciplinar aplicada como estrategia, puede fortalecer la comprensión lectora en un grupo de estudiantes pertenecientes a grado tercero de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo. La estrategia estuvo orientada a mejorar los niveles lectores de los estudiantes, evidenciados en la competencia lectora. Para evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, se utilizó un instrumento denominado Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora, proporcionado por el Ministerio de Educación Nacional. Se aplicó una Pre prueba y una post prueba a la muestra conformada por un grupo control y uno experimental, ambos grupos pertenecientes a tercer grado de básica primaria. La muestra estuvo conformada por 72 estudiantes de ambos sexos y pertenecientes a aulas regulares en el momento de las caracterizaciones. La intervención didáctica estuvo conformada por lecturas que integraban varias asignaturas: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Ética y Valores, Artística y reguladas por el área de Lenguaje en el aspecto de la lectura como herramienta interdisciplinar. De igual forma, se fortaleció la estrategia de lectura interdisciplinar con la elaboración de material didáctico que buscaba motivar al hábito lector y enriquecimiento de experiencias significativas como aporte a la práctica pedagógica. Se realizó un análisis estadístico descriptivo que recopiló los resultados tanto de la pre prueba como de la post prueba, para comprobar si la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental se vio fortalecida por la estrategia Lectura interdisciplinar.

Palabras Clave: Lectura interdisciplinar, Niveles lectores, Comprensión lectora, Caracterización de lectura, Competencia lectora, Práctica pedagógica

Abstract

The objective of this study was to determinate if the interdisciplinary reading applied as a strategy could strengthen reading comprehension for students belong to third grade at Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo. The strategy was aimed at improving reading levels from the students, detected in a Reading Competence. To evaluate reading comprehension in students, teachers used a guide called Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora. This guide was given by Ministerio de Educación Nacional. It was applied a pre test and a post test to sample formed a control group and experimental one, both groups belonging to third grade of basic primary. The sample was formed by 72 students of both sexes and belonging to regular classrooms at the time of the characterizations. Educational intervention was comprised of readings that were part of multiple subjects: Social Sciences, Sciences, Ethics and values, Art and Language, using reading from the interdisciplinary and knowledge integration. Similarly, strengthened the reading strategy interdisciplinary with the elaboration of didactic material seeking to motivate the reader habit and enrichment of significant experiences as a contribution to teaching practice. He was a descriptive statistical analysis, which compiled the results both of the pre test and post test, to check if the reading comprehension of students in the experimental group was strengthened by the interdisciplinary reading strategy.

Keywords: Interdisciplinary reading, Reading levels, Reading comprehension, Reading Characterization, Pedagogical practice

Contenido

Lista de tablas y figuras.....	10
Introducción	27
Planteamiento del Problema	29
Descripción de la Situación Problema	29
Formulación de la Situación Problema	34
Justificación	34
Delimitación.....	38
Objetivos	40
Objetivo General	40
Objetivos Específicos	40
Marco Teórico - Conceptual	41
Marco Referencial	42
Antecedentes Internacionales.	42
Antecedentes Nacionales.	49
Antecedentes Locales	54
Fundamentos Teóricos	58
La Interdisciplinariedad: Un Recorrido en la Historia hasta su Inmersión en la Educación.	59
El Lenguaje: Descubrimiento, Apropiación y Perspectiva Social.	64
Adquisición del lenguaje en el ser humano.	64

Primera dicotomía: Lengua y Habla.	65
Segunda dicotomía: Lingüística Externa y Lingüística Interna.	65
La Función Social del Lenguaje.	69
La Lectura: Nuevas Formas de Entender e Interpretar la Realidad.	75
La Comprensión Lectora.	83
Niveles de lectura.....	83
Marco Conceptual.	91
Marco Legal	94
Hipótesis.....	96
Operacionalización de las Variables	97
Marco Metodológico.....	101
Tipo de Investigación.....	101
Población y Muestra.....	102
Descripción de la Muestra.	102
Diseño de Investigación	120
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	121
Ficha Técnica: Caracterización de lectura	121
Registro de la información:.....	121
Pasos de la Prueba Caracterización de Lectura Aplicada a Estudiantes.....	126
Encuesta a Docentes.	139

Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.....	141
Descripción de la Estrategia Lectura Interdisciplinar	143
Método de análisis e interpretación de datos	152
Aproximación a los resultados esperados	153
Análisis Estadístico	153
Discusión.....	233
Conclusiones y Recomendaciones	241
Referencias.....	244

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 2.1 Sección A. Operacionalización de la variable Comprensión lectora.....	97
Tabla 2.2 Sección B. Operacionalización de la variable Lectura Interdisciplinar.....	98
Tabla 2.3 Sección C. Operacionalización de la variable Proceso de lectura	99
Tabla 3.1 Criterios para selección de la muestra	102
Tabla 3.2 Datos de los estudiantes del grupo control 3° A, según registro de seguimiento (2018), de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo	103
Tabla 3.3 Datos de los estudiantes del grupo Experimental 3° B, según registro de seguimiento (2018), de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo	104
Tabla 3.4 Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo control, 3° A de básica primaria.....	106
Tabla 3.5 Datos del tipo de familia de los estudiantes del grupo control, 3° A de básica primaria	107
Tabla 3.6 Relación del parentesco de los acudientes, con los estudiantes del grupo control, 3° A de básica primaria	108
Tabla 3.7 Datos del número de estudiantes que presentan dificultades cognitivas, grupo control, 3° A de básica primaria.....	109
Tabla 3.8 Datos del número de estudiantes con problemas de aprendizaje, grupo control, 3° A de básica primaria	110
Tabla 3.9 Datos del número de estudiantes con problemas de actitud, grupo control, 3° A de básica primaria	111

Tabla 3.10 Datos del número de estudiantes antiguos, reincidentes y no reincidentes, del grupo control, 3° A de básica primaria	112
Tabla 3.11 Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo experimental, 3° B de básica primaria	113
Tabla 3.12 Datos del tipo de familia de los estudiantes del grupo experimental, 3° B de básica primaria	114
Tabla 3.13 Relación del parentesco de los acudientes, con los estudiantes del grupo experimental, 3° B de básica primaria	115
Tabla 3.14 Datos del número de estudiantes que presentan dificultades cognitivas grupo experimental, 3° b de básica primaria.....	116
Tabla 3.15 Datos del número de estudiantes con problemas de aprendizaje, grupo experimental, 3° B de básica primaria	117
Tabla 3.16 Datos del número de estudiantes con problemas de actitud grupo experimental, 3° B de básica primaria	118
Tabla 3.17 Datos del número de estudiantes antiguos, reincidentes y no reincidentes, del grupo experimental 3° B de básica primaria	119
Tabla 3.18 Resultados pre prueba y pos prueba, del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; grupo control 3° A.....	132
Tabla 3.19 Resultados pre prueba y pos prueba, del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; grupo experimental 3° B	133
Tabla 3.20 Resultados pre prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo control 3° A	134

Tabla 3.21 Resultados pos prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo control 3° A	135
Tabla 3.22 Resultados pre prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo experimental 3° B	136
Tabla 3.23 Resultados pos prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo experimental 3° B	138
Tabla 3.24 Validación por juicios de expertos: Prueba de Caracterización del Nivel de Fluidez y Comprensión Lectora de los estudiantes de tercer grado.....	142
Tabla 3.25 Validación por juicios de expertos: Cuestionario de encuesta a docentes.....	142
Tabla 3.26 Cronograma de actividades de la aplicación pre Prueba y post prueba al grupo Control y Experimental.....	149
Tabla 3.27 Cronograma de aplicación estrategia lectura interdisciplinar	150
Tabla 4.1 Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control 3° A	153
Tabla 4.2 Pruebas de Independencia.....	155
Tabla 4.3 Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control	155
Tabla 4.4 Pruebas de Independencia.....	156
Tabla 4.5 Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control	157
Tabla 4.6 Pruebas de Independencia.....	158
Tabla 4.7 Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control....	159
Tabla 4.8 Pruebas de Independencia.....	160
Tabla 4.9 Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el grupo Control	160
Tabla 4.10 Pruebas de Independencia.....	161

Tabla 4.11 Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.....	162
Tabla 4.12 Pruebas de Independencia.....	164
Tabla 4.13 Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental	164
Tabla 4.14 Pruebas de Independencia.....	165
Tabla 4.15 Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental	166
Tabla 4.16 Pruebas de Independencia.....	167
Tabla 4.17 Razón de Momios	167
Tabla 4.18 Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental	167
Tabla 4.19 Pruebas de Independencia.....	168
Tabla 4.20 Razón de Momios	169
Tabla 4.21 Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental	169
Tabla 4.22 Pruebas de Independencia.....	170
Tabla 4.23 Razón de Momios	170
Tabla 4.24 Velocidad de Lectura entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba	171
Tabla 4.25 Pruebas de Independencia.....	172
Tabla 4.26 Calidad de Lectura entre los grupos control y experimental en el tiempo pre Prueba	172
Tabla 4.27 Pruebas de Independencia.....	174
Tabla 4.28 Nivel de Comprensión- lectura Literal entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba	174

Tabla 4.29 Pruebas de Independencia.....	175
Tabla 4.30 Nivel de Comprensión- Lectura Inferencial entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.....	176
Tabla 4.31 Pruebas de Independencia.....	177
Tabla 4.32 Nivel de Comprensión- Lectura Crítica entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba	177
Tabla 4.33 Pruebas de Independencia.....	178
Tabla 4.34 Velocidad según grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba....	179
Tabla 4.35 Pruebas de Independencia.....	180
Tabla 4.36 Calidad en Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba	181
Tabla 4.37 Pruebas de Independencia.....	182
Tabla 4.38 Niveles de Comprensión- Lectura Literal según tiempos Grupo Control post Prueba y grupo Experimental Post prueba.....	183
Tabla 4.39 Pruebas de Independencia.....	184
Tabla 4.40 Razón de Momios	184
Tabla 4.41 Lectura Inferencial según tiempos Grupo Control post Prueba y grupo Experimental Post Prueba.....	185
Tabla 4.42 Pruebas de Independencia.....	186
Tabla 4.43 Razón de Momios	186
Tabla 4.44 Lectura Critica según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba	187
Tabla 4.45 Pruebas de Independencia.....	188

Tabla 4.46 Razón de Momios	188
Tabla 4.47 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria)	189
Tabla 4.48 Pruebas de Independencia.....	190
Tabla 4.49 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencia) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria)	191
Tabla 4.50 Pruebas de Independencia.....	192
Tabla 4.51 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria)	193
Tabla 4.52 Pruebas de Independencia.....	194
Tabla 4.53 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria)	194
Tabla 4.54 Pruebas de Independencia.....	196
Tabla 4.55 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria)	196
Tabla 4.56 Pruebas de Independencia.....	197
Tabla 4.57 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Crítico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria)	198
Tabla 4.58 Pruebas de Independencia.....	199
Tabla 4.59 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.....	200
Tabla 4.60 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba del Grupo Control y pre Prueba del Grupo Experimental	201

Tabla 4.61 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental	202
Tabla 4.62 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos post Prueba del Grupo Experimental y post Prueba en el Grupo Control.....	204
Tabla 4.63 Relación de la frecuencia de aplicación de lectura en voz alta con los estudiantes de tercer grado	205
Tabla 4.64 Relación de la frecuencia de inclusión de lectura en voz alta en la planeación de las áreas de tercer grado	207
Tabla 4.65 Relación de la frecuencia de aplicación de estrategias de fluidez verbal con los estudiantes de tercer grado.....	208
Tabla 4.66 Relación de la frecuencia con que se establecen criterios para la lectura oral de los estudiantes de tercer grado.....	209
Tabla 4.67 Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (omisión de letras) de los estudiantes de tercer grado	210
Tabla 4.68 Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (cambio de palabras) de los estudiantes de tercer grado	211
Tabla 4.69 Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (anomalías del acento) de los estudiantes de tercer grado	212
Tabla 4.70 Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (falta de pausas) de los estudiantes de tercer grado	213
Tabla 4.71 Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (hacer o no autocorrección) de los estudiantes de tercer grado	215

Tabla 4.72 Relación de la frecuencia con que tienen en cuenta el tiempo de lectura de los estudiantes de tercer grado.....	216
Tabla 4.73 Relación de la frecuencia con la que realizan comprensión lectora a los estudiantes de tercer grado	217
Tabla 4.74 Relación de la frecuencia con la que realizan retroalimentación después de la lectura, a los estudiantes de tercer grado	218
Tabla 4.75 Relación de la frecuencia con la que identifican el nivel de lectura de los estudiantes	219
Tabla 4.76 Relación de la frecuencia con la que utilizan la Caracterización de Lectura, en tiempos establecidos por PTA con los estudiantes de tercer grado	220
Tabla 4.77 Relación de la frecuencia con la que usan los resultados de caracterización para hacer planes de mejora en la competencia lectora de los estudiantes de tercer grado	221
Tabla 4.78 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (activación de conocimientos previos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	222
Tabla 4.79 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (hacer predicciones), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	224
Tabla 4.80 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (formular hipótesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	225
Tabla 4.81 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (responder a preguntas de tipo literal), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	226
Tabla 4.82 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (identificar estructura del texto), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado.....	227

Tabla 4.83 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (realizar inferencias), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	228
Tabla 4.84 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (hacer resúmenes), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	229
Tabla 4.85 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (realizar síntesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	230
Tabla 4.86 Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (elaborar esquemas gráficos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado	232

Figuras

Figura 2.1 Tres perspectivas de cómo se puede comprender la interdisciplinariedad.....	62
Figura 2.2 Descripción de rasgos de escritura de niños de 3 y 4 años. El aprendizaje y la enseñanza de la lecto.....	72
Figura 2.3 Modelo de la Reciprocidad triádica.).	73
Figura 2.4 Imagen. Pictograma “Caperucita Roja” ..	78
Figura 2.5 Etapas de la Lectura antes y durante de la escolaridad.	81
Figura 2.6 Estrategias de lectura.....	87
Figura 3.1. Porcentaje de edades de los estudiantes del grupo control (3° A de básica primaria)..	106
Figura 3.2. Porcentajes del tipo de familias de los estudiantes del grupo control (3° A de básica primaria).....	107
Figura 3.3. Porcentaje del parentesco de los acudientes del grupo control (3° A de básica primaria).....	108

Figura 3.4. Porcentaje de estudiantes con problemas cognitivos, grupo control (3° A de básica primaria).....	109
Figura 3.5. Relación del porcentaje de estudiantes con el tipo de problema de aprendizaje que presentan, grupo control (3° A de básica primaria).....	110
Figura 3.6. Porcentaje de estudiantes con problemas de actitud, grupo control (3° A de básica primaria).....	111
Figura 3.7. Porcentaje de la antigüedad y reincidencia de los estudiantes del grupo control (3° A de básica primaria).....	112
Figura 3.8. Porcentaje de edades de los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria).....	113
Figura 3.9. Porcentajes del tipo de familias de los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria).....	114
Figura 3.10. Porcentaje del parentesco de los acudientes del grupo experimental (3° B de básica primaria).....	115
Figura 3.11. Porcentaje de estudiantes con problemas cognitivos, grupo experimental (3° B de básica primaria).....	116
Figura 3.12. Relación de los porcentajes de problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria).....	117
Figura 3.13. Porcentaje de estudiantes con problemas de actitud, grupo experimental (3° B de básica primaria).....	118
Figura 3.14. Porcentaje de la antigüedad y reincidencia de los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria).....	119

Figura 3.15. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).	123
Figura 3.16. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).	124
Figura 3.17. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).	125
Figura 3.18. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).	126
Figura 3.19. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).	127
Figura 3.20. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).	128
Figura 3.21. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).	129
Figura 3.22. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).	130
Figura 3.23. Formato de preparación del acto pedagógico IECD Manuel Elkin Patarroyo. Ver anexo	146
Figura 4.1. Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.	154
Figura 4.2. Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.	156
Figura 4.3 Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.	158
Figura 4.4 Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.	160
Figura 4.5. Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.	161

Figura 4.6 Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.	163
Figura 4.7 Calidad en Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.	165
Figura 4.8 Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.	166
Figura 4.9 Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.	168
Figura 4.10 Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.	170
Figura 4.11 Velocidad de Lectura entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.	172
Figura 4.12 Calidad de Lectura entre los grupos control y experimental en el tiempo pre Prueba.	173
Figura 4.13 Lectura Literal entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.	175
Figura 4.14 Lectura Inferencial entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.	177
Figura 4.15 Lectura Critica entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.	178
Figura 4.16 Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.	180
Figura 4.17 Calidad en Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.	182
Figura 4.18 Lectura Literal según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.....	184

Figura 4.19 Lectura Inferencial según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental	
Post Prueba.....	186
Figura 4.20 Lectura Critica según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental	
Post Prueba.....	188
Figura 4.21 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control 3° A de básica primaria.....	190
Figura 4.22 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria).....	192
Figura 4.23 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria).....	194
Figura 4.24 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).....	195
Figura 4.25 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).....	197
Figura 4.26 Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).....	199
Figura 4.27 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.....	201
Figura 4.28 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba del Grupo Control y pre Prueba del Grupo Experimental.....	202
Figura 4.29 Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.....	203

Figura 4.30 Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos post Prueba del Grupo Experimental y post Prueba en el Grupo Control.	205
Figura 4.31 Porcentaje de la frecuencia con que los docentes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo utilizan lectura en voz alta con sus estudiantes..	206
Figura 4.32 Porcentaje de la frecuencia de inclusión de lectura en voz alta en la planeación de las áreas de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	207
Figura 4.33 Porcentaje de la frecuencia de aplicación de estrategias de fluidez verbal con los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	208
Figura 4.34 Porcentaje de la frecuencia con que se establecen criterios para la lectura oral de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo... ..	210
Figura 4.35 Porcentaje de la frecuencia con que con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (omisión de letras) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo... ..	211
Figura 4.36 Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (cambio de palabras) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo... ..	212
Figura 4.37. Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (anomalías del acento) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	213
Figura 4.38. Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (falta de pausas) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	214

Figura 4.39. Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (hacer o no autocorrección) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo...	215
Figura 4.40. Porcentaje de la frecuencia con que tienen en cuenta el tiempo de lectura de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo...	216
Figura 4.41. Porcentaje de la frecuencia con la que realizan comprensión lectora a los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo...	218
Figura 4.42. Porcentaje de la frecuencia con la que realizan retroalimentación, después de la lectura, a los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo...	219
Figura 4.43. Porcentaje de la frecuencia con la que identifican el nivel de lectura de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	220
Figura 4.44. Porcentaje de la frecuencia con la que utiliza la Caracterización de Lectura, en tiempos establecidos por PTA con los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo...	221
Figura 4.45. Porcentaje de la frecuencia con la que usan los resultados de caracterización para hacer planes de mejora en la competencia lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.....	222
Figura 4.46. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (activación de conocimientos previos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	223
Figura 4.47. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (hacer predicciones), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	224

Figura 4.48. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (formular hipótesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.....	226
Figura 4.49. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (responder a preguntas de tipo literal), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	227
Figura 4.50. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (identificar estructura del texto), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.....	228
Figura 4.51. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (realizar inferencias), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	229
Figura 4.52. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (hacer resúmenes), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	230
Figura 4.53. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (realizar síntesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.....	231
Figura 4.54. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (elaborar esquemas gráficos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo..	232

**Mejoramiento Comprensión Lectora a través de Estrategia Lectura Interdisciplinar
en Estudiantes 3° de Primaria**

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es
indagar en la realidad para comprenderla mejor, es
distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente
a lo que se dice y lo que se quiere decir...” (2001)

Delia Lerner

Introducción

Las competencias comunicativas exigidas para el siglo XXI requieren de un conjunto de aspectos que se direccionan más que todo al ámbito social del ser humano, teniendo en cuenta sus dimensiones y multiplicidad de conocimiento. De acuerdo a la UNESCO, la educación debe ser de carácter reflexivo y orientar al individuo al desarrollo de su pensamiento crítico, para garantizar el goce de una comunicación asertiva, democrática, tolerante y participante. Dicho pensamiento crítico debe desarrollarse y cultivarse a través de los procesos cognitivos y afectivos del ser humano; es así, que se considera a la actividad lectora en el ámbito de formación como una función fundamental que pueda permitirles conocer y acercarse a la realidad con una postura crítica y comprensiva del material suministrado y la aplicabilidad del mismo en el medio que lo rodea.

Cabe señalar que la lectura es fundamental para el desarrollo de los niveles de comprensión, que se generan a partir de procesos de pensamiento, ligados a estrategias puntuales que permiten su avance a medida que los estudiantes evolucionan de manera cognitiva y biológica. (Piaget, 2009). La lectura se convierte entonces en pieza clave que sirve de engranaje entre la realidad del individuo, su acción y producción comunicativa, ya que de ella depende la formación y relación entre el pensamiento y la manera de expresarlo a otros.

Por consiguiente, ante los resultados obtenidos por estudiantes colombianos en el 2017 y años anteriores en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Prueba Pisa; Prueba Saber) y a pesar de los avances que se han logrado, se refleja que con las prácticas de lectura desarrolladas en la escuela dentro de una metodología de aprendizaje, los estudiantes no han logrado superar las deficiencias que presentan en comprensión lectora, evidenciando dificultades

para comprender de manera inferencial y crítica un texto escrito. Entonces en el ejercicio del desarrollo de la competencia lectora es necesaria hacer una revisión de la metodología propuesta por el docente y la didáctica utilizada para hacer posible que un estudiante pueda tener los tres niveles de lectura según su grado de escolaridad.

Es por esto que la presente investigación desea orientar los procesos de comprensión lectora a partir del ejercicio continuo de la lectura con un enfoque interdisciplinar, que integre los diferentes saberes de las áreas del plan de estudio de los estudiantes de las IECD Manuel Elkin Patarroyo; teniendo en cuenta todos los referentes de calidad emitidos por el MEN, que orientan a la mejora de la calidad educativa, en donde se percibe que la lectura es un eje transversal para fortalecer la comprensión y la socialización de los discursos en las diferentes áreas del saber.

Así mismo con la estrategia de lectura basada en la interdisciplinariedad, se busca incrementar los niveles de comprensión en los estudiantes y así obtener un impacto significativo y positivo sobre el uso de las competencias comunicativas y del lenguaje. Lo anterior con el fin de lograr una comunicación de manera asertiva, enriqueciendo el lenguaje y la capacidad de reflexión del grupo sujeto de estudio, alcanzando un nivel crítico, intertextual y creativo como parte de su formación personal y académica.

Seguidamente, dentro de las características mismas del trabajo de investigación, y teniendo en cuenta los elementos estudiados (las variables, la población, entre otros) se pretende dar alcance a los objetivos propuestos a través de una ruta metodológica. De igual forma se diseñará una estrategia que será aplicada a los estudiantes de tercer grado de la básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo, y así poder evidenciar los resultados obtenidos en la comprensión lectora a partir de la interdisciplinariedad e integración de saberes a través de la

lectura como referente de calidad en la parte educativa y en su propia formación desde una la perspectiva social complementaria.

1. Planteamiento del Problema

Descripción de la Situación Problema

La comprensión lectora es un proceso cognitivo importante para el aprendizaje de los estudiantes en sus diferentes grados de escolaridad y en las diferentes áreas de estudio. Como todo proceso cognitivo, necesita de ciertos elementos externos que activen habilidades de pensamiento del estudiante y le permitan de igual forma comprender lo que está leyendo y asumir una postura crítica ante las preguntas orientadas para el desarrollo de este tipo de nivel lector.

“La comprensión y la producción de textos deben considerarse como formas de actividad que permiten nuevos modos de pensamiento y de acceso a la cultura letrada. Requieren de un agente activo y constructivo que realice actividades sofisticadas que le obligan a emplear sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendidos de manera inteligente, ante situaciones novedosas de solución de problemas”. (Díaz Barriga, 2003: pág. 273) Es decir, que la comprensión requiere de procesos internos que se activan durante la acción de leer y de familiarizarse con el texto.

La comprensión del texto, desde cualquier nivel de lectura que requiera su interpretación, necesita de diferentes elementos mentales que se jerarquizan a partir de lo micro del texto dentro de su estructura como son: los párrafos, las oraciones y las palabras. Al reconocer el vocabulario

y el significado del léxico utilizado, el estudiante puede pasar a contextualizar los enunciados y comprender las ideas generales y secundarias de un texto. Es por esto que se hace imperativo que el docente utilice diferentes estrategias de indagación para reconocer su nivel lector.

Este proceso tan complejo se evidencia cuando el lector se enfrenta a un texto, ya que se pone de manifiesto el propio conocimiento de la lengua, de la cultura y del mundo. “El lector se transforma a medida que asimila y acomoda el nuevo conocimiento. Los esquemas conceptuales y valores del lector se alteran a través del proceso de comprensión lectora” (Goodman, La lectura, la escritura y los textos escritos., 1996: pags. 42-43)

En las pruebas estandarizadas aplicadas a estudiantes colombianos, en 2017 y años anteriores, los resultados obtenidos en los diferentes entes territoriales, han evidenciado un bajo desempeño en los niveles de comprensión lectora, identificando falencias en los niveles de lectura Inferencial y Crítica. Pruebas internacionales como PISA arrojan unos resultados que van por debajo de los promedios estipulados por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), el cual requiere de un promedio estándar. “Por ejemplo, el país obtuvo 425 en lectura, el puntaje más alto de las tres áreas, y el promedio general de la OCDE fue de 493 en esa misma... (El Tiempo, 2016). Por lo tanto, es imperativo que Colombia incremente su rendimiento frente a estas pruebas, ya que hace poco pasó a ser parte de la OCDE y necesita cumplir ciertos estándares de calidad.

“El propósito principal de SABER 3.º, 5.º y 9.º es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo. (MEN, 2010) Los resultados que arrojan estas pruebas sirven de referente de calidad para indagar sobre los

procesos educativos generados en las diferentes escuelas, tanto oficiales como no oficiales, de todo el país y tomar las medidas necesarias denominadas Planes de Mejoramiento.

Entonces es claro que en los estudiantes del país existe cierta dificultad en la parte de la comprensión de textos. Estos problemas ameritan un replanteamiento de las metodologías aplicadas y la didáctica establecida por los docentes para enseñar a leer y a escribir, y más aún, para desarrollar de manera apropiada y significativa de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, hasta llegar al nivel creativo, el cual reúne ambas competencias: la lectura y la escritura, con procesos de producción determinados.

Frente a esta problemática, el Ministerio de Educación ha establecido ciertos programas que orientan la práctica pedagógica para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las áreas de Lenguaje y Matemáticas. Entre otros, el PTA (Programa Todos a Aprender), programa de gobierno que busca la calidad educativa. Fue implementado desde el año 2013 y ha venido generando cierto interés en el gremio docente. Su objetivo es mejorar la calidad educativa a través de estrategias que permitan obtener resultados significativos en el aprendizaje de los estudiantes en la básica primaria. De igual forma, proporciona criterios de evaluación claros y fortalece la práctica pedagógica a través de la evaluación formativa.

Este programa que se extiende a las escuelas públicas del país, brinda la oportunidad de mejora en diferentes áreas del saber y del ser mismo. El programa tiene objetivos claros y busca, por medio de estrategias de participación docente, hacer empalme con la práctica pedagógica, generando una transformación en la didáctica y orientando su quehacer hacia metas específicas de aprendizaje. Las buenas prácticas del docente se fortalecen con los intercambios pedagógicos de estos elementos y con el acercamiento de entes externos al aula en busca de un acompañamiento educativo orientado hacia la evaluación formativa del docente.

Según los resultados obtenidos en las pruebas Saber 2015, 2016 y 2017 del grado tercero de la IECD Manuel Elkin Patarroyo, surge la necesidad de intervenir con una estrategia que facilite el desarrollo de las habilidades comunicativas, debido a que el análisis descriptivo de esas pruebas, expresado en la página del ICFES para el área de lenguaje en dicho grado así lo evidencia y establece orientaciones a través del modelo basado en evidencias. La razón de ser de estas evaluaciones, ha sido la de desarrollar una propuesta para mejorar los diferentes niveles de desempeño, lo que llevó a la disminución del porcentaje de estudiantes de un 41% en el 2015 a un 35% en el 2016 y a un 31% en el 2017 en el nivel insuficiente y un aumento en el nivel mínimo que va de un 37% del porcentaje de estudiantes en el 2015 al 50% (ICFES 2017).

Sin embargo, pese a los progresos evidenciados en los resultados 2017 y a los aportes significativos en cuanto a cualificación docente y puesta en marchas de estrategias para mejorar los niveles de comprensión lectora gestionados a través de programas como el PTA, aún persiste la dificultad en el nivel inferencial y crítico de los estudiantes por la falta de apropiación de los insumos generados por el programa por parte de los educadores, lo cual se evidencia en el mismo análisis realizado por el ICFES en donde el porcentaje de estudiantes en el 2016 era de un 20% en el nivel Satisfactorio y disminuye en el 2017 a un 12%; y en el nivel Avanzado dicho porcentaje era de un 12% y disminuye a un 7% en el 2017.

Entonces, los pocos avances que se han reflejado en las habilidades críticas con la intervención de las propuestas sugeridas por el ICFES y el programa PTA, teniendo en cuenta los referentes de calidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, evidencian la necesidad de una intervención a partir de un experimento de campo, para identificar y contrarrestar los factores que afectan a la comunidad estudiantil y que interfieren en un mayor ascenso de los educandos en sus desempeños en la comprensión de texto; igualmente a través de estrategias

enriquecer los niveles inferencial y crítico del estudiantado por medio de una estrategia que establezca una formación integradora. Dicha formación buscaría la consolidación de la capacidad de razonar frente a los problemas sociales, a una mejor toma de decisiones, a fortalecer las relaciones interpersonales, a promover la calidad de la educación y por ende a la mejora continua del proyecto de vida.

Es importante que las acciones educativas vayan de la mano con todos los criterios determinados en las competencias Lectora y Escritora y en cada uno de sus componentes: Sintáctico, Semántico y Pragmático, para así garantizar y evidenciar el aprendizaje de los estudiantes a través de sus habilidades comunicativas. Dichos avances serán controlados a través de pruebas de caracterización que ayuden a reconocer los niveles de lectura de los estudiantes y el docente logre asumir una postura de orientador y formador a través de la Lectura como estrategia interdisciplinar.

La interdisciplinariedad es un elemento que trasciende en la didáctica de la educación, ya que su intención radica en integrar los saberes para obtener resultados que garanticen la formación de los estudiantes. Sin embargo, dicho elemento es a veces desconocido en la parte de la práctica pedagógica docente y se aleja de su funcionalidad educativa y de la formación integral.

Dentro del enfoque interdisciplinar se deben tener en cuenta la intra- disciplinariedad, que no es más que la revisión de los objetivos de aprendizaje de diferentes áreas o asignaturas para enlazar y conectar los saberes orientados a la formación de los educandos, asimismo, y teniendo en cuenta que la educación y el proceso de aprendizaje pertenecen a un acto social, se evidencia la necesidad de incorporar desde una misma línea de acción en consecución de los objetivos de

aprendizajes, a los sujetos que orientan las acciones formativas como son los docentes, para alcanzar los propósitos deseados en cuanto a la mejora de las competencias Lectora y Escritora.

Formulación de la Situación Problema

¿Cómo favorecer la comprensión lectora de los estudiantes de Tercer grado de Básica Primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo?

Subpreguntas

¿Qué proceso se hace necesario para revisar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo?

¿Qué estrategia pedagógica podría contribuir a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo?

¿De qué manera podría identificarse que existe lectura comprensiva en los estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo?

Justificación

La lectura es un proceso donde se concibe a la realidad como la generadora inicial de conocimiento y, por ende, de símbolos y códigos que llevan a los estudiantes a aprehender de su contexto y tener bases para una nueva lectura, más estructurada y formal, donde entran en juego otros procesos y habilidades de pensamiento. Es por ello que, en los primeros años de edad los seres humanos buscan respuestas de todos los elementos que observan, despertando curiosidad

por conocer e identificar cada componente que hace parte de su ambiente social. “Por eso es que la lectura de un texto, tomado como pura descripción de un objeto y hecha en el sentido de memorizarla, ni es real lectura ni resulta de ella, por lo tanto, el conocimiento de que habla el texto”. (Freire, 1991: pág 4)

Según Freire, se orienta a la enseñanza de la lectura en la coherencia entre educación y contexto social, integrando los elementos que hacen parte de la realidad de los estudiantes en los procesos de su propio aprendizaje. Esta coherencia determina que el ser humano es parte del mundo, encontrándose inmerso en un gran conjunto de códigos significativos para aprender una lengua y crear un verdadero acto comunicativo; dando fe de su acción dentro de una sociedad.

Los primeros aprendizajes en el ser humano vienen necesariamente de su entorno familiar, sin embargo, en algunos casos se encuentran rodeados de personas sin ninguna instrucción y con una reducida visión del mundo que lo rodea. “Todos los niños aprenden en muy poco tiempo a hablar bien su lengua materna sin una enseñanza formal. Después, llegan a la escuela y muchos parecen tener dificultades en el aprendizaje del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito” (Goodman, El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, 1995: pág. 2) Es decir, que, sin la orientación adecuada de las personas próximas a los estudiantes, se vería afectado su desarrollo inicial en las diferentes habilidades comunicativas importantes para iniciar su escolaridad; como son los procesos de aprehensión y comprensión de la lectura y la escritura respectivamente.

Reconociendo que la adquisición de las competencias de lectura y escritura necesita de ciertos procesos psicológicos y cognitivos que permitan su aprehensión por parte del individuo, es de vital importancia que en la escuela se desarrollen dichos procesos primarios para permitir el dominio de estas dos competencias en cada uno de los grados según su nivel de complejidad.

Posterior a esto, se habla de estrategias para la comprensión lectora en estudiantes, dependiendo de sus niveles de aprendizaje y grados de escolaridad, haciéndose necesario orientarlos en mejorar su capacidad de observar, entender y comprender lo que leen y lo que escuchan de su entorno social.

Apoyados en la idea del ámbito social del lenguaje, Sullyvan y Klenk (1992) determinan la importancia del contexto, ya que afirman que “aquellos niños que presentan dificultades en la adquisición de la lecto-escritura, pueden beneficiarse de metodologías que promuevan la naturaleza social del aprendizaje, en la cual el rol del profesor es fundamental al desarrollar actividades como las conversaciones entre los miembros de la clase y la aplicación flexible de estrategias de comprensión y parta de saberes previos.” (Citados en Montealegre y Forero, 2006, Pág. 31)

Por consiguiente, para garantizar el desarrollo de las competencias comunicativas, la Ley general dispone una serie de objetivos generales de Educación Básica, siendo claro el Artículo 20 Ley 115 - 1994, que determina: “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.” Todas las habilidades lingüísticas del individuo se hacen necesarias para que su nivel de comprensión sea eficaz y su participación en la sociedad sea eficiente de acuerdo a las competencias requeridas que, a su vez, reconocen la intencionalidad de la comunicación.

La consecución de este objetivo se puede observar en los resultados de las diferentes pruebas, tanto externas como internas, a nivel Internacional PISA (Programme for International Student Assessment), Nacional (Saber- Supérate), Distritales (Pruebas Diagnósticas) e Institucionales, donde los estudiantes de tercer grado tienen acceso y participan desde hace

muchos años para demostrar sus competencias en la parte de lenguaje, manteniéndose aún desempeños bajos en la parte de habilidades comunicativas para leer y comprender.

En Barranquilla se evidenció una baja en los puntajes de grado tercero en lenguaje, donde se obtuvieron 319 puntos según el ICFES (2017) a nivel distrital, a pesar que esto no afectó el puntaje promedio de área manteniéndose por encima de la media nacional, según reporte del periódico el Tiempo realizados en marzo del presente año 2018, se evidenció la necesidad de seguir mejorando la calidad de la educación en las escuelas del ente territorial.

A causa del análisis de resultados, se refleja entonces, la necesidad de implementar una estrategia que fomente y desarrolle los diferentes niveles de comprensión lectora para disminuir las deficiencias presentadas según las diferentes pruebas valoradas. Ya que como se ha notado en diferentes investigaciones, el ámbito de la competencia lectora presenta múltiples factores que limitan el trabajo docente en el aula por sus bajos niveles, además de la carencia de un hábito lector, siendo este de vital importancia para que el estudiante incremente su nivel de interpretación.

De igual forma, las prácticas de lectura en la escuela deben renovarse a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes. Se busca entonces una lectura que los motive a ser reflexivos y críticos de su propia realidad. El papel orientador del docente se vuelve importante porque es quien conduce a través de estrategias, el desarrollo de los niveles de comprensión lectora, sin dejar a un lado la realidad misma del estudiante.

El contexto social en el cual se desarrollan los estudiantes se considera vital porque garantizan el progreso de las habilidades comunicativas y de las habilidades de pensamiento básicas para el inicio de los procesos de lectura y escritura y su inmersión en un ambiente social apto y agradable. Las buenas prácticas en la escuela, en cuanto al fortalecimiento de los niveles

de comprensión lectora, desde el nivel literal hasta el nivel crítico, garantizan la formación integral del individuo y su aporte a la sociedad visto como miembro de generaciones futuras. Por lo tanto, es importante transversalizar la lectura como estrategia interdisciplinar, para que las habilidades comunicativas puedan ser efectivas dentro de un proceso socio lingüístico en múltiples contextos educativos y que conlleve a lograr altos desempeños en las competencias y diferentes componentes del lenguaje, tanto oral como escrito.

La parte social de la lingüística no puede estar alejada de esta estrategia, tomando como referentes a autores como Goodman (1986), Vygotski (1978) y Saussure (1995), quienes afirman que el ser humano desarrolla procesos de habla y comunicación gracias a la fuerza que ejercen las relaciones sociales. En este sentido, se hace importante el reconocimiento de estrategias entre pares académicos, para que los docentes rindan cuentas de la posible efectividad en la aplicación de la lectura como instrumento de comprensión en general a partir de las competencias comunicativas reflejadas en el intercambio de experiencias pedagógicas.

Delimitación

Con la intención de renovar los resultados arrojados en las pruebas saber 2017, se busca enriquecer la formación integral de los estudiantes a través del fortalecimiento de la lectura comprensiva de los mismos, en la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo ubicada en la Localidad Sur Occidente de Barranquilla en el barrio El Por fin.

Se inicia la presente investigación en el año 2018 a partir del análisis estandarizado de las pruebas Saber 2017 y años anteriores, con el fin de: identificar las habilidades críticas en el área de Lenguaje, competencias y componentes según la matriz de referencia del Icfes, establecer las

fases de planteamiento de hipótesis con miras a mejorar las debilidades encontradas, aplicar las estrategias de lectura con base a lo interdisciplinar en los grados tercero de la institución educativa antes mencionada, durante los meses de agosto, septiembre y octubre. Lo anterior para revisar las valoraciones de los niveles de comprensión lectora y la Caracterización de lectura orientadas por instrumentos elaborados, y validados por el Icfes y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En cuanto al diseño metodológico, la presente investigación se desarrollará guiada por un paradigma positivista, cuya modalidad es Cuasi experimental, con un diseño pre prueba -pos prueba, grupo de control y experimental, bajo un enfoque cuantitativo y un sistema hipotético; tiene alcance explicativo Hernández et al (2014). Dentro de las técnicas de recolección de información se utilizarán la revisión documental, observación documental, la encuesta por muestreo, observación sistemática y la ficha de observación. Para la recolección de la información se utilizarán instrumentos como: Registro de observación documental, Cuestionario estructurado (Pruebas estandarizadas), Cuestionario semi estructurado, Registro de observación (lista de chequeo).

El procedimiento para cada técnica identificada será la estadística descriptiva, mediante la cual se hará el procesamiento numérico y la visualización gráfica; el tratamiento y registros de datos estadísticos se realizarán a través de tablas de frecuencia, gráficos; mediante la técnica de categorización, análisis, síntesis e interpretación.

En cuanto a la parte teórica se hace referencia a Saussure (1911) Noam Chomsky (1965) Piaget (1983) Vygotski (1995) en los aspectos de adquisición del lenguaje y las competencias comunicativas; Freire (1991) Isabel Solé (1994) Colomer & Camps (1996) Delia Lerner (1996) Frida Díaz Barriga (2002) Richard Paul & Linda Elder (2010) y Olga Ricart (2010), en la parte

de la Comprensión Lectora y Niveles de lectura; Vallés (1999) con respecto a Fluidez verbal; Halliday (1979) Brunner (1986) Bandura (1986) Goodman (1996) quienes explican el aspecto social del lenguaje; Tamayo y Tamayo (1995) Perera Cumerma (2009) Fiallo (2010) Campbell & Henning (2010) Yves Lenoir (2013) y Julián de Zubiría (2013) quienes aportaron sobre el tema de la interdisciplinariedad.

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora a través de una estrategia orientada a la lectura interdisciplinar en estudiantes de Tercer grado de básica primaria.

Objetivos Específicos

Caracterizar los niveles de comprensión lectora desarrollados en estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo, con estrategias de lectura que el / la docente utiliza en el aula.

Aplicar la estrategia de lectura interdisciplinar para mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de 3° de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo.

Determinar los niveles de comprensión lectora desarrollados en estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo, después de la implementación de la estrategia de lectura interdisciplinar.

2. Marco Teórico - Conceptual

Los procesos de lectura y escritura convergen en actividades generadas por el ser humano a través de su interacción con el medio en el cual viven. Estas técnicas requieren de ciertas estrategias para el debido desarrollo y evolución en los estudiantes. Los grados de complejidad son formados tanto de la realidad misma del estudiante (entorno familiar) como de las diferentes orientaciones dadas por el docente en el aula (entorno escolar).

En este sentido, las estrategias aplicadas por el docente deben surgir de la necesidad del estudiantado con base en los aprendizajes adquiridos para el proceso de lectura y posteriormente el de escritura. Dicho análisis de la situación de aprendizaje real de los niños y niñas es el punto de partida para reflexionar sobre cuáles métodos y procedimientos son los necesarios para seguir alimentando dicha particularidad del acto comunicativo.

Por consiguiente, se hace relevante el aporte que le brindan a la aplicación de estrategias de comprensión lectora orientadas a mejorar los niveles de lectura en estudiantes de diferentes grados de escolaridad; siendo el común denominador la deficiencia en los niveles inferencial y crítico.

“La lectura y la escritura son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos.” (Ferreiro, 2000: pág. 1) Con esta afirmación se puede inferir que el proceso de aprehensión de la lectura se da a través de la relación y la interacción que los estudiantes tengan en sus primeros años con el medio que le rodea. Esta actividad va fortaleciéndose en la medida que se establezcan las respectivas asociaciones y transformaciones de su discurso a través del aprendizaje de elementos lingüísticos incorporados de manera continua dentro de sus niveles de escolaridad.

En este sentido, la lectura es considerada como “el conjunto de habilidades y estrategias que se van construyendo y desarrollando a lo largo de la vida en los diversos contextos en que ésta se desarrolla y en interacción con las personas con las que nos relacionamos” (Caño & Luna, 2011: pág. 8) Permitiendo ver así, la parte social del acto comunicativo y de los procesos que hacen parte del mismo.

Marco Referencial

Antecedentes Internacionales. La lectura, como proceso que trasciende al mero hecho de decodificar signos y símbolos a partir de la realidad observable, es concebida como un desafío para ciertos investigadores quienes tratan de centrarse en los diferentes ciclos, fases y etapas por la cual pasa el ser humano, para llegar a leer y comprender su mundo. Esta comprensión es la que se evidencia a través del lenguaje, su representación su saber y el conocimiento de su propia existencia y del contexto.

“Competencia lectora es comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad” (Sanz Labrador, 2013: pág. 12-13) En este orden es imperativo el uso de estrategias que desarrollen los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, teniendo en cuenta sus intereses, niveles y grados de escolaridad. De igual forma, las exigencias que plantea la sociedad actual, sobre las competencias comunicativas del individuo, deben proyectarse a su uso de manera global para su debida integración en la sociedad.

Es a partir de estas ideas sobre la lectura desde un enfoque integrador y holístico para desarrollo de competencias comunicativas y afectivas en los individuos, que el señor Márquez

(2017) en su investigación con la prueba TERCE, en la ciudad de México: Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo, quien reflexiona acerca de cómo la escuela maneja el concepto de lectura y lo trasciende a la práctica reflexiva del docente y del estudiantado. Igualmente enmarca una visión transformadora en la parte de estrategias que persiguen la mejora del aprendizaje de este proceso complejo. Es así como el autor enuncia la necesidad de trabajar en factores específicos tales como: la heterogeneidad, políticas educativas, condición de la población sujeto de estudio. Lo anterior con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de la competencia lectora, dándole importancia al papel del maestro en el aula.

El objetivo de la investigación fue hacer un análisis reflexivo sobre la situación que impera en la ciudad de México con respecto a la enseñanza de la lectura y la adquisición del hábito lector en los estudiantes. Los aportes significativos de esta investigación están direccionados hacia los índices de calidad en las políticas educativas en general y de cómo la valoración institucional a nivel local e internacional proporcionan una reflexión y autoevaluación en las organizaciones educativas involucrando a todos los actores. Así mismo, estableció comparaciones entre los resultados en pruebas nacionales e internacionales aplicadas a los estudiantes en diferentes años, cuyas evidencias se encuentran identificadas en datos correspondientes a los años 2015 y 2016.

Como parte de la nueva reestructuración del currículo, encaminado a la tendencia de renovar las prácticas de aula, la investigación llevada a cabo por Chuquilín y Zagaceta. (2017), México y Perú, denominada: El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones, muestran de qué manera los actores de la educación se ven comprometidos a replantear sus acciones que llevan en el aula, con miras a contextualizar la educación y producir nuevas alternativas de aprendizaje. Analizaron escuelas públicas en la parte de básica primaria en Perú y

México en el año 2016, logrando observar una diferencia bastante grande entre los enfoques dados a la educación de niños y niñas. Mientras que Perú orienta sus prácticas con un enfoque por competencias, México no la concibe en sus políticas educativas y mantiene una diversidad de métodos en sus aulas por parte de los docentes.

En Venezuela, Del Valle (2016) desde su investigación titulada “El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria” ofreció un panorama esperanzador para los docentes de las escuelas, proponiendo una nueva forma de ver y entender la lectura. Orientando la práctica lectora desde un enfoque en el goce del estudiante y no en la obligatoriedad del mismo. Renunció a formas tradicionalistas de dirigir el acto de leer y fomentando nuevas alternativas para entender los diversos caminos hacia el entendimiento de estrategias y mecanismos alternos para la enseñanza de la lectura. Esta investigación se llevó a cabo en la zona rural del estado de Trujillo, en Venezuela y fue aplicada a estudiantes de último grado de primaria entre los años 2013 y 2014. Siendo de corte cualitativo y con el objetivo de observar cómo percibían y realizaban la lectura estos estudiantes. Este trabajo muestra a la motivación como una estrategia única separada de la obligatoriedad de algo asignado y buscando que el resultado más que numérico, fuera formador.

En el estado de México, Ballesteros (2016), con la investigación titulada: El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano, presentó una propuesta para la promoción de la lectura y la escritura, atendiendo al llamado internacional y nacional acerca de su determinante relación con el desarrollo humano y social. Brindó mayor importancia al hecho de que la lectura es el vehículo que le abre al ser humano las puertas del conocimiento y como tal debe adquirirlo de una manera responsable, y de esta forma poder desenvolverse en la sociedad y ser parte de su transformación. Igualmente, suscitó a la búsqueda de nuevos métodos para la

enseñanza de la lectura en diferentes instituciones a través de mediadores y sus posibles actuaciones. El objetivo de la investigación fue realizar una revisión documental acerca de la lectura como elemento que permita el desarrollo humano. Se tuvo en cuenta autores como Goodman, Michell Petit, Vygotski y documentos internacionales como artículos de la UNESCO y carta de Ottawa para promoción de lectura (1986).

Araujo (2016), en su investigación: Estrategias didácticas significativas para el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos en educación primaria, en el estado de Zulia, Venezuela, a la Unidad Educativa El Batatal, aplicada a 24 docentes; con un enfoque cuantitativo, con estudio de campo no experimental, proponiendo la construcción de un discurso significativo a través de un ambiente propicio para el aprendizaje. El objetivo fue generar experiencias enriquecedoras con base en trabajos productivos en la parte de lenguaje y con relación a las demás áreas del conocimiento. Se buscó la formación del educando a través de los hábitos de lectura con habilidades que estimularon estos procesos en el aula. Igualmente, se observó que los docentes presentaron debilidades relacionadas con la aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora.

Estos resultados indicaron debilidades en los docentes relacionados con la aplicación de actividades significativas para el desarrollo de la comprensión lectora en los tres primeros grados de educación primaria. Indistintamente aportó insumos para el diseño de la propuesta, conformando un manual que describe acciones concretas para los diferentes momentos de la lectura y niveles de comprensión lectora. Dichas estrategias dieron como resultado experiencias significativas para el aprendizaje del proceso lector.

Gutiérrez (2016), en la Institución Educativa San Pablo de Llinás, en Madrid España, realizó la investigación titulada: La lectura dialógica como medio para la mejora de la

comprensión lectora. Fue un cuasi experimento con dos grupos: control y experimental sobre 120 estudiantes de básica primaria; describiendo una estrategia basada en la lectura dialógica para mejorar la comprensión lectora a partir de las rutinas de aprendizaje dirigido y orientado, cuyo mecanismo trasciende en la práctica reflexiva de los actores que intervienen en el acto comunicativo. Tuvo en cuenta los momentos de la planeación para relacionar las fases de la misma tomando como base los conocimientos previos de los estudiantes. La propuesta tuvo una intervención regulada y sistemática, enfatizando en los resultados y comparaciones en situaciones significativas propiciadas por la aplicación de la estrategia de la lectura dialógica como herramienta para potenciar las competencias comunicativas en los estudiantes de tercero de básica primaria cuyas edades oscilaban entre los 8 y 9 años.

Las experiencias de aprendizaje adecuadas a los grados de escolaridad de los estudiantes alcanzaron unos resultados óptimos en comparación con las estrategias aplicadas por los docentes. Se hizo un estudio comparativo con enfoque cuantitativo, teniendo en cuenta los niveles lectores: Literal, Inferencial y Crítico, obteniendo importantes modificaciones en el grupo experimental escogido para la prueba final, en comparación con el grupo control.

Lo significativo de la estrategia fue la rutina o hábito continuo en diferentes escenarios de aprendizaje; siendo el estudiante quien asume un rol dinámico, receptivo y reflexivo ante la novedad de esta herramienta: Lectura Dialógica, encargada de fortalecer la comprensión lectora y habilidades comunicativas para socializar el aprendizaje a través del buen uso del lenguaje.

En España en la universidad de Murcia, García, Rodríguez, González-Castro, Álvarez – García y González-Pineda (2016), realizaron la investigación: Metacognición y funcionamiento ejecutivo en Educación Primaria; en nueve centros educativos de Asturias, en la región de Murcia; se analizaron las funciones metacognitivas y ejecutivas en dos grupos, dentro de un

estudio orientado desde el enfoque cuantitativo. Tuvieron relevancia las estrategias de aprendizaje que se aplicaron de manera consecutiva y que dieron como resultado un avance en el pensamiento crítico y mejora en los niveles de lectura literal e inferencial. De igual manera, se enfatizó en algunas funciones ejecutivas como la atención y la atención sostenida que se lograron gracias a la planificación de la estrategia encaminada al mejoramiento de la comprensión en los estudiantes de básica primaria. Se observó que se realizó igualmente, un análisis comparativo entre dos grupos, uno control y otro experimental, formado por 114 estudiantes en total; dándose un enfoque cuantitativo y estadístico con evaluación mediante el uso del cuestionario.

Los procesos de planificación y ejecución fueron ejercidos de manera coherente y recíprocos con los indicadores de desempeño y las evidencias de aprendizaje, las cuales reflejaron los progresos de los estudiantes en cuanto a su rendimiento académico y los avances en la parte de las competencias comunicativas. Las habilidades del grupo experimental en cuanto al lenguaje tuvieron un incremento considerable con relación al grupo control gracias al ejercicio permanente de la comprensión y la metacognición como resultado final de evidencias del conocimiento.

Una de las investigaciones que se perfila bajo el análisis de resultados, tomando como base el modelo basado en evidencia, es: La Evaluación de la Escritura a la Finalización de la Escolaridad Primaria según las Pruebas TERCE y ONE, realizada por Zabaleta, Roldán y Centeleghe (2016) en Madrid España. Trabajo de corte cualitativo, que indaga sobre los resultados de la prueba escritural desde la perspectiva del modelo basado en evidencia, para detectar las posibles falencias de los estudiantes de básica primaria pertenecientes a grado tercero.

Los autores realizaron un análisis estadístico de las pruebas aplicadas en los estudiantes de tercero pertenecientes a varias regiones de Argentina, comparando los resultados en países. Después de un análisis crítico sobre los procedimientos de los docentes en el aula, llegaron a la conclusión de que existe la necesidad de reajustar las prácticas en la competencia lectora, como requisito fundamental para mejorar la formación del estudiantado y poder evidenciar mejores resultados igualmente en la parte de la competencia escritora.

La indagación realizada en la investigación presenta una forma de impulsar a la reflexión sobre la importancia de fortalecer todo lo relacionado con procesos de alfabetización para el siglo XXI y venideros. Las diferencias individuales en los puntos de partida en el proceso de alfabetización inicial y posterior ponen de manifiesto ciertos hábitos y falencias, según los contextos de procedencia familiar y escolar, que de no ser tenidas en cuenta obstaculizan la progresión de los aprendizajes. La inclusión para una alfabetización exitosa, debe contemplar estrategias de enseñanza específicas a partir de la consideración de las evidencias que aportan las investigaciones sobre la lectura y la escritura y los operativos de evaluación de los aprendizajes. Tales aprendizajes deben ser expresados por el estudiante a través de un plan operativo o de mejoramiento, que le brinde un acceso a la lectura y a la participación en diferentes estrategias lectoras para que mejore su grado de comprensión lectora.

En el trabajo de investigación de Llamazares, Alonso-Cortés y Sánchez (2015) titulado: Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria, realizado en Málaga España; analiza los subprocesos inherentes a la comprensión lectora y la manera cómo los docentes han manejado la forma de desarrollar y fortalecer los niveles de lectura en los estudiantes y la consecución de la competencia escritora, inherente a los procesos de lectura.

El objetivo de la investigación fue describir tres investigaciones llevadas a cabo en instituciones educativas de España en la básica primaria en diferentes etapas, donde se aplicaron en una primera, cuestionarios a 2.250 docentes, para caracterizar su práctica pedagógica con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura. De igual forma, en una segunda etapa, se llevó un seguimiento sobre 39 aulas con 213 niños en su totalidad y se aplicaron protocolos de observación de la actividad de aula; las variables encontradas en dichas investigaciones fueron práctica docente y aprendizaje de la lengua escrita a partir de la comprensión lectora.

Dicha investigación proporcionó una visión general de cómo las habilidades comunicativas de los estudiantes tuvieron un progreso considerable debido a la aplicación de diferentes tipos de pruebas elaboradas para mejorar la comprensión lectora cuando se enfrentan a textos escritos. Estas evaluaciones fueron aplicadas desde la etapa inicial del proceso lector hasta el grado quinto de básica primaria. Lo relevante del proceso fueron las orientaciones puntuales para el aprendizaje de la lengua.

Antecedentes Nacionales. En el ámbito nacional, son muchas las investigaciones encontradas que se relacionan con el objeto de estudio del presente trabajo. La investigación realizada por Giraldo y Londoño, (2017) en la ciudad de Tunja, titulada: Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla. relaciona los aspectos sociales de las personas que utilizan el lenguaje, dentro de actos comunicativos reales y combinan una serie de elementos que son importantes para crear las ideas y formar la cadena lingüística que se percibe en la puesta en escena de las competencias comunicativas. Son ejes articuladores que garantizan el buen uso de la lengua: la cantidad, la calidad, el modo y la pertinencia, ya que los investigadores apuntan a utilizar del medio solo lo necesario para crear el discurso comunicativo de manera eficaz.

En la investigación, los autores analizan disímiles posturas desde los componentes del lenguaje y su uso, tomando como referentes a Rusell (2005), Frege (2005), Searle (2005) y Santamaría (2009), direccionando su investigación en las diferentes conexiones que se hacen entre lo que percibe el individuo, lo que comprende y lo que al final expresa, dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre. La veracidad es el fin último de la investigación, logrando reflejar la capacidad del hablante para afrontar, describir y explicar su realidad, inmersa en un entorno lleno de significantes y significados.

Es así, como en las comunidades educativas, juega un papel muy importante el contexto lingüístico del estudiante, porque de este depende su fluidez, la capacidad comprensiva, su proceso y progreso en la adquisición del lenguaje y la finalidad de su uso y praxis en diferentes actividades escolares. El desempeño es fundamental en la ejecución de la lengua como herramienta para desenvolverse en situaciones comunicativas concretas, concernientes con la forma como el estudiante percibe de su comunidad y en los diferentes espacios donde interactúa.

Baquero y Doria (2017) en la investigación: Transformación de las prácticas de aula en la escuela para la construcción del hábito lector, La cual se desarrolló en la Institución Educativa Rafael Núñez del Municipio de Sincelejo, atendiendo a un enfoque cualitativo y siguiendo una metodología de Investigación Acción Participativa, a fin de generar hábitos de lectura a partir de estrategias que posibiliten una transformación práctica por parte de los docentes. La población de estudio estuvo conformada por 5 docentes y 116 estudiantes de básica primaria. Se cumplieron 3 fases secuenciales la primera denominada fase de indagación diagnóstica; la segunda, fase de planificación y acción y por último una fase de evaluación.

Uno de los aportes más importantes de esta investigación fue la implementación de Grupos de estudio de trabajo, denominados GET. En dichos grupos de trabajo, los investigadores

proporcionaron estrategias que buscaban mejorar el hábito lector de los docentes, modificando así mismo, la didáctica empleada por ellos en su institución. La práctica de la lectura se orientaba más que todo al goce de la misma y no a la imposición.

De esta forma, los docentes fortalecieron sus prácticas lectoras, y estos a su vez, modificaron su acción en el aula, donde tuvieron en cuenta los intereses de los estudiantes y tomaban como punto de partida sus propias experiencias. Los motivaban a leer a partir de un principio de motivación personal, direccionado al goce de la lectura de los diferentes contextos de la comunidad entre espacios propios y espacios sociales comunitario y cotidiano. Se orienta de igual manera, a construir una nueva política curricular que parta desde las alternativas que el contexto ofrezca con la influencia metodológica de los orientadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el municipio de Envigado, Antioquia, Colombia; Hoyos y Gallego (2017), realizaron la investigación: Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria, donde priorizan como elemento indispensable la comprensión en la transversalidad de los saberes, dando especial relevancia al texto escrito como parte del desarrollo y fortalecimiento de los niveles lectores en los primeros años de escolaridad. Dentro de la misma estructura de trabajo investigativo, discriminan las posibles estrategias metodológicas que los estudiantes requieren para poder dar alcance a los niveles de lectura y las diferentes etapas del proceso lector, con base en un análisis crítico y reflexivo sobre lo que escuchan y leen.

Esta investigación fue aplicada en un grupo de 15 integrantes, cuyas edades oscilaban entre los 7 y 11 años de edad, entre los resultados, se pudo percibir la importancia de procesos psicológicos para el desarrollo de la competencia lectora, siendo la variedad textual, el elemento motivador entre el grupo de participantes.

La parte esencial de la investigación radicó en el diseño de estrategias que motiven al estudiante a leer, seguido del entrenamiento de habilidades de pensamiento, tales como la selección, el análisis, la discriminación y la interpretación textual. Como último recurso, se seleccionaron los textos que orientaron el nivel crítico de los estudiantes fortaleciendo la parte metodológica de los docentes dentro de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Uso de estrategias meta comprensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia, es una investigación realizada por Rodríguez, Calderón, Leal y Arias (2016), presentando rutinas con base en la metacognición orientadas a la mejora de la comprensión lectora, brindando un gran aporte a la parte metodológica.

Fue desarrollada en una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá y contó con la participación de 83 estudiantes pertenecientes a los grados tercero y cuarto de básica primaria. También participaron 8 docentes de estos grados. Las edades de los estudiantes oscilan entre los 7 y 10 años. Siendo una investigación de corte cuasi experimental, 49 estudiantes pertenecieron al grupo Experimental y 34 al grupo control. El objetivo principal fue la mejora de la comprensión lectora apoyada en la metacognición a través de la elaboración y realización de preguntas a los estudiantes. Se aplicaron diferentes instrumentos de evaluación como son: Comprensión Lingüística Progresiva y Cuestionario sobre estrategias meta comprensivas.

Los resultados apuntaron a que esta estrategia de aplicación de instrumentos evaluativos, destinados a la Comprensión y a la Meta comprensión fue positiva con relación a la mejora observada en la parte de la comprensión lectora. Dicha mejora fue gracias al entrenamiento constante de los estudiantes y su acercamiento a este tipo de metodología.

Como parte importante de la investigación, se toma en cuenta el entrenamiento en evaluaciones que orientan la parte de la comprensión de diferentes tipos de texto, el uso de la metacognición para desarrollo de habilidades de pensamiento y el enriquecimiento de la parte documental sobre meta comprensión y la comprensión para beneficio de los niveles lectores de los estudiantes. De igual forma, la inclusión de la pregunta como referente de apoyo en las diferentes estrategias asociadas al mejoramiento de la comprensión lectora y la meta comprensión de texto, debe ser tomada en cuenta dentro de la parte didáctica y metodológica.

En el trabajo Entrenamiento Metacognitivo, Metacomprendivo en la Competencia Lectora de Estudiantes en Educación Primaria, los investigadores Miranda y Valencia (2018), realizaron una investigación la escuela pública IED San Antonio del Departamento del Magdalena, con una población de 126 estudiantes pertenecientes a Básica primaria en el área rural. Tuvieron como objetivo comprobar que el entrenamiento metacognitivo y metacomprendivo incrementa de manera significativa la comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria. Esta investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo con un alcance explicativo del fenómeno analizado y la relación entre variables.

La muestra estuvo conformada por 25 participantes de ambos sexos, entre los 9 y 11 años, teniendo en cuenta algunos criterios de inclusión y exclusión. Se aplicó un Pre-test y un Post-test, con base en la escala de conciencia lectora Escola y la competencia lectora con Ecomplec- pri.

Para la aplicación de la estrategia, se implementaron cuatro portafolios en el grupo experimental, donde se registraron las actividades orientadas a lecturas que regularon la metacognición, la metacompreensión y post lecturas con retroalimentación. Posterior a esto, se

aplicó un Post test a ambos grupos, experimental y control, con base en las mismas pruebas del pre- test: conciencia lectora Escola y la competencia lectora con Ecomplec- pri.

Con los resultados del pos test se comprobó que la utilización del entrenamiento meta cognitivo y meta comprensivo incrementó de manera significativa la competencia lectora en el grupo intervenido puesto que el 6,6% obtuvo una puntuación alta en los índices de comprensión lectora; el 86,66% de los estudiantes obtuvieron un alto desempeño del mismo y el 6,6 % una puntuación media evidenciando así el logro del objetivo general e hipótesis de esta investigación. Comparativamente los participantes del grupo control tuvieron un 50% en el pre test pasando a un nivel medio en el índice de comprensión lectora; el 30% logró una puntuación media baja y el 10% una puntuación baja.

En lo referido a la configuración de la intervención, el uso del portafolio fue una forma estructurada de organizar y revisar sus avances, lo cual llevó a la auto modificación de hábitos de estudio. El trabajo pedagógico realizado sobre la base de una intervención didáctica en el aula favoreció a los educandos, en las habilidades requeridas para el desarrollo de la competencia lectora.

El aporte de esta investigación ha brindado orientaciones sobre fortalecimiento de la comprensión lectora a través de la metacognición y el manejo de los niveles de lectura crítica intertextual.

Antecedentes Locales. Una investigación a nivel local fue Incidencia de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora Ajustadas a distintos estilos de aprendizaje de Castro (2017), Barranquilla, donde hace un análisis de las repercusiones de los problemas de comprensión lectora y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Todo esto a partir de las diferentes estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para motivar a la lectura.

La investigación se elaboró bajo un enfoque cuantitativo, diseño Cuasi Experimental pre test-post test y grupo control. Se llevó a cabo en la IED José Consuegra Higgins, con 80 estudiantes de básica secundaria grado noveno. Se aplicó el cuestionario CHAEA, conformado por 80 ítems, dando como resultado el perfil del estudiante de acuerdo a su estilo de aprendizaje. De igual forma se utilizó material del ICFES para medir las competencias comunicativas de los estudiantes de la muestra, a través de un pre- test. Este mismo instrumento se aplicó para el pos test. Según los resultados, la competencia menos representativa fue la propositiva, lo cual demuestra las dificultades de los estudiantes para abordar la lectura crítica y comprensiva.

Después de la aplicación de la estrategia, que abordó la comprensión lectora a partir de los diferentes tipos de aprendizajes, el grupo control presentó promedios entre 7,40 a 8,20; mientras que el grupo experimental abarcó promedios entre 8,3 a 9,2. Esto quiere decir que los estudiantes expuestos al tratamiento tuvieron un mejor desempeño académico obteniendo un avance significativo a diferencia del grupo control. De lo anterior se evidencia la incidencia de estrategias diseñadas para favorecer la comprensión lectora desde los distintos estilos de aprendizajes, demostrando que algunas tienen gran efectividad cuando son utilizadas de forma correcta.

Los aportes más significativos de esta investigación se evidencian en el trabajo de los discentes en la aplicación de la estrategia teniendo en cuenta los tipos de aprendizaje. En comparación a la presente investigación, se relaciona con las actividades aplicadas según el nivel lector de los estudiantes, respetando su individualidad cognitiva y sus habilidades comunicativas.

En la ciudad de Barranquilla, Arrieta y Olivares (2017), realizaron la investigación titulada: Pertinencia de una secuencia didáctica que propenda por el desarrollo de competencias de lectura crítica de textos argumentativos, con enfoque cuantitativo Cuasi experimental

utilizando pre prueba - pos prueba en una muestra de 68 estudiantes pertenecientes a diferentes semestres del programa de humanidades de la Unicosta en lo relacionado con lectura crítica.

La muestra se dividió para la aplicación de la estrategia en dos grupos: uno experimental, conformado por 32 estudiantes y uno control, formado por 36 estudiantes. Después de la aplicación del pre test, se pudo observar que los estudiantes presentaron dificultades en la lectura crítica en diferentes tipos de texto. La prueba estuvo estructurada por un texto continuo de tipo argumentativo, cuyo título fue “En tiempos de peligro” de William Ospina publicado en la columna de opinión del periódico El Espectador. También se evaluó a través de textos discontinuos relacionados con la justicia y las redes sociales como tópicos del texto. Esta prueba diagnóstica ayudó a clasificar a los estudiantes de acuerdo a su nivel lector.

El grupo experimental fue sometido a un proceso de intervención, en donde se utilizaron ocho semanas de dos horas diarias de trabajo. A los estudiantes se les orientaba por medio de textos argumentativos para mejorar su comprensión lectora y reforzar su nivel crítico intertextual. Como un primer momento, se sensibilizó a los estudiantes de participar en esta estrategia. Luego, se vieron enfrentados a textos continuos y discontinuos, los cuales fueron abordados de manera personalizada y cada uno con su respectiva retroalimentación. Así mismo, se fortalecieron los tres niveles de lectura a través de diferentes tipos de textos.

Para el pos test se aplicaron dos textos discontinuos y uno continuo, cada uno con un determinado número de ítems. Los resultados fueron analizados por un programa llamado IBM SPSS, (Statistical Package for the Social Sciences), el cual pudo establecer un análisis y diferenciación entre los dos grupos y comprobar la validez de la hipótesis. Fue evidente que después de la fase de práctica o ejercitación de la secuencia didáctica, los estudiantes fueron capaces de enunciar, parafrasear y representar gráficamente los contenidos. De esta manera se

demonstró que se pudo incidir positivamente en el mejoramiento de la calidad de los procesos lectores y consecuentemente escritores, de los estudiantes para trabajar en textos argumentativos.

Como aporte de esta investigación, fue significativo el uso de la secuencia didáctica para mejorar los procesos de lectura crítica en los estudiantes. Con relación a la presente investigación, proporciona referentes investigativos y teóricos seleccionados y relacionados con las variables objeto de estudio.

Finalmente, “Factores asociados a la comprensión lectora en los estudiantes de noveno grado” fue una investigación desarrollada en la IED Jesús Maestro Fe y Alegría de la ciudad de Barranquilla. Las investigadoras Cárdenas y Santrich (2015), Trabajaron una investigación de enfoque mixto, a una muestra de 30 estudiantes de básica, 25 padres de familia y 10 docentes; a los cuales se les intervino con encuestas y entrevista estructurada. El objetivo fue reconocer los factores asociados a la comprensión lectora y las estrategias utilizadas por los profesores de la institución.

Dentro de los diferentes factores asociados a la comprensión lectora por parte de los estudiantes, se obtuvo información relacionada con nivel socioeconómico, hábitos de lectura en el hogar, acompañamiento de los padres en las tareas de sus hijos, motivación de los estudiantes en la escuela, ambientes apropiados para la lectura y tipos de lecturas apropiadas según el nivel escolar del estudiante.

A partir de estos factores, se inició un trabajo en conjunto con toda la muestra de estudiantes, padres de familia y docentes de la institución educativa, orientado a la promoción de la lectura a padres de familia y docentes, en donde los remitentes fueron los propios estudiantes. El principal objetivo fue diseñar estrategias pedagógicas que permitieran dinamizar los factores

académicos, socioculturales y personales, asociados a la comprensión lectora de los estudiantes en la IED Jesús Maestro Fe y Alegría de Barranquilla.

Dentro de las estrategias aplicadas tenemos la participación activa a partir del pensamiento autónomo; el trabajo cooperativo entre los estudiantes; ambientes de aprendizaje propicios para orientar experiencias significativas. De igual forma, se mejoraron los canales de comunicación entre docentes y padres de familia para la formación cultural e integral de los educandos. Se utilizaron actividades reguladas por el diario vivir de los miembros de la comunidad educativa que formaron la muestra representativa, para el desarrollo de todas las actividades.

Como aporte principal de esta investigación, está el reconocimiento de las estrategias para mejorar la comprensión lectora. Da a conocer los factores asociados a la comprensión lectora y los diferentes medios para involucrar a los estudiantes de manera activa en el hábito lector.

Fundamentos Teóricos

Para la realización del marco teórico, entendido este como “un conjunto de teorías, enfoques teóricos, investigaciones y antecedentes que se consideran válidos para el encuadre correcto de la investigación que se quiere realizar.” (Balliache, 2015), se tuvieron en cuenta todas aquellas investigaciones y teorías que dan apoyo y fundamentan el objeto de estudio de la presente investigación, brindando explicación a los antecedentes y ayudando a interpretar los resultados de la misma, con relación a las variables Interdisciplinariedad, Lectura, Comprensión lectora y Procesos de lectura.

La Interdisciplinariedad: Un Recorrido en la Historia hasta su Inmersión en la Educación. Uno de los grandes dilemas en la educación, es buscar la integración de los saberes para orientar los aprendizajes en los estudiantes, ya que el acercamiento a todos los saberes se hace de manera independiente, es decir, los docentes orientan los aprendizajes de una manera didáctica dentro de su práctica pedagógica, pero a través de una asignatura de estudio, y los estudiantes ven las realidades a través de una sola vía.

De tal manera, se procede a buscar el mecanismo por el cual, los contenidos de diferentes asignaturas se relacionen entre sí. “La característica central de la interdisciplinariedad se desprende del hecho de incorporar los resultados de varias disciplinas, a partir de esquemas conceptuales de análisis...” (Tamayo y Tamayo, 1995: pág. 6)

En este sentido, se logra visionar la integración de saberes, apoyados en la búsqueda de generar u orientar conocimiento.

- **Multidisciplinariedad:** entendida como el nivel inferior en las relaciones entre las disciplinas. En ella sólo se producen intercambios de informaciones con el objeto de resolver problemas determinados.
- **Interdisciplinariedad:** definida como la interacción que produce intercambios mutuamente enriquecedores por cuanto las disciplinas que interactúan van paulatinamente transformándose.
- **Transdisciplinariedad:** constituye el nivel máximo que busca situar los vínculos en un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas. En este sentido, Piaget habla de una teoría general de sistemas que englobarían las estructuras operatorias, las regulaciones y los sistemas probabilísticos.

Y es a partir de la integración de varias disciplinas que hacen parte del conocimiento, que se desprenden otros conceptos propios de la interdisciplinariedad, muy poco conocida en el ámbito educativo latinoamericano. “Practicar la interdisciplinariedad, ser verdaderamente interdisciplinario, significa, en esencia, poseer una manera de pensar, actuar y sentir, basada en una nueva concepción sobre la realidad, el ser humano y sus complejidades y, desde luego, sobre la educación” (Perera Cumerma, 2009: pág. 44)

Es por eso que “La interdisciplinariedad es un proceso y una historia de trabajo; son una vía efectiva que contribuye al logro de la relación mutua del sistema de conceptos, leyes y teorías que se abordan en la escuela”. (Fiallo, 2010: pág. 54-55) Bajo este concepto, Fiallo nos orienta hacia el proceso de metacognición, en donde el estudiante es orientado a entender la relación de diferentes áreas del saber a través de vínculos de comunicación y cooperación. Esta relación y tipo de convergencia, logra ampliar el conocimiento para que el estudiante pueda comprenderlo de manera holística e integral. La realidad compleja es entendida entonces a través de la interpretación de contenidos con base en la transdisciplinariedad, la cual se fundamenta en la transversalidad de los aprendizajes.

La interdisciplinariedad se entiende entonces como la integración de saberes donde diversas disciplinas convergen en un referente llamado objetivos de aprendizaje con miras a la formación integral de los estudiantes. “Interdisciplinary content would be better if their social studies and assessment methods coursework were integrated rather than taught in isolation...using assessment results to think reflectively about the quality of curriculum and assessment, instructional effectiveness, and student learning.” (Campbell & Henning, International Journal of Teaching and Learning in Higher, 2010: pág. 179)

Como lo expresan las autoras, la interdisciplinariedad es un elemento que facilita la comprensión del estudiantado que ha sido expuesto al aprendizaje del conocimiento disociado, es decir, entre disciplinas independientes que no convergen en puntos de un saber común. Si es bien conocido que cada docente tiene su forma personal de enseñar, también es importante la comunicación pedagógica entre los mismos, la revisión de los contenidos que podrían unirse en un hilo discursivo para desarrollar y/o fortalecer competencias en el estudiante, para poder entender la realidad.

Dicha interpretación de la realidad, es una búsqueda del sentido de lo que se percibe de manera externa. En otros contextos diferentes al contexto del estudiante colombiano, la interdisciplinariedad se concibe como “prácticas que, a menudo, se encuentran marcadas por la primacía de determinadas disciplinas que son socialmente valoradas... en beneficio de un aumento de tiempo concedido a la enseñanza de aquellas de mayor aceptación social...” (Lenoir, 2013; Pág. 56) De esta manera, se busca que el estudiante analice las posibles situaciones y se base en el trabajo cooperativo para la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos. La múltiple respuesta a un posible problema supondrá la puesta en común de la creatividad de los educandos.

En cuanto a la labor del docente, sería éste el encargado de lograr dicha interdisciplinariedad a partir de la homologación de contenidos con base en la orientación de los expertos, para que todo lo que sea referido a lo curricular y a la planeación misma, sea estructurado y llevado a la práctica de manera holística, para que todo el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda ser aprehendido de manera integral y coherente.

Dada la interdisciplinariedad como un elemento bastante ambiguo, Lenoir (2013) lo recrea a partir de tres dimensiones, tomando las generalidades dentro de tres tipos de contextos

mundiales: Francia, Estados Unidos y Brasil. Esto hace que sea entendido de una manera concreta para las orientaciones de docentes e investigadores que utilicen a este elemento, ya sea como punto de partida para la comprensión de su objeto o sentido.

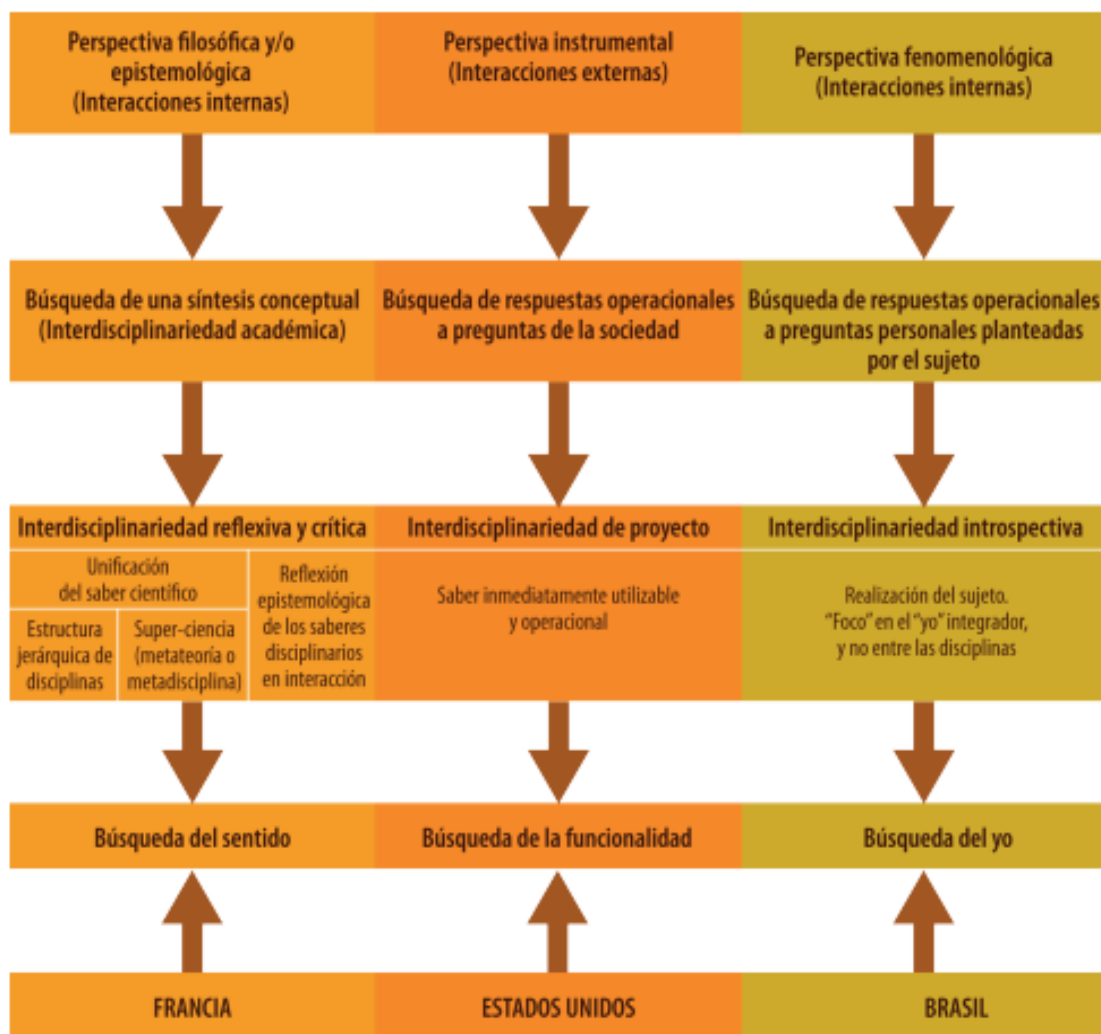


Figura 2.1 Tres perspectivas de cómo se puede comprender la interdisciplinariedad. Fuente Lenoir (2.013).

Se puede analizar, dentro del esquema anterior, que la interdisciplinariedad está dirigida por tres aspectos importantes: tratar de entender su significado, el objeto por el cual se utiliza y el sentido que el individuo le da en la acción en busca de metas de aprendizaje.

Dadas estas orientaciones y horizontes sobre la interdisciplinariedad, en la era contemporánea se puede analizar un intento por incluirla en planes de estudio y currículos

emergentes, que surgen de la búsqueda de nuevas formas de concebir a la escuela. Es el caso de la escuela transformadora de Julián de Zubiría, quien a través de la pedagogía del diálogo ha logrado crear una nueva manera de conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La interdisciplinariedad sería uno de los elementos que participan en la transformación de la calidad educativa, ya que orienta los aprendizajes de los estudiantes de manera general sin perder el punto de llegada donde estarían las metas y los objetivos. El diseño curricular sería el punto de partida de dicho proceso holístico, “partiendo del hecho de privilegiar el desarrollo, la integralidad, la generalización, la contextualización, la flexibilidad y el último que propone la necesidad de privilegiar la profundidad frente a extensión.” (Zubiría, 2013; Pág. 2)

Comparte Julián de Zubiría estas ideas de integración con los conceptos desarrollados a lo largo del tiempo, en diferentes periodos de la historia de la educación. Muchos son los docentes que manejan el concepto de interdisciplinariedad para combinar diferentes sentidos de la realidad y visionarlos bajo un mismo lente a partir de las interacciones de las disciplinas de un plan de estudio.

“En el paradigma mecanicista la enseñanza está organizada en disciplinas. Una disciplina es una manera de ordenar y delimitar un territorio de trabajo, de concretar la investigación y las experiencias dentro de un determinado ángulo de visión. Cada disciplina nos ofrece una imagen particular de la realidad, es decir, la realidad que entra en el ángulo de visión de su objetivo.” (Azocar Añes, 2013)

Según Azocar Añes, la interdisciplinariedad contradice lo mecanicista y lo tradicional, fomentando en los educadores nuevas maneras de repensar la realidad y direccionarla en los estudiantes, para crear ambientes de aprendizajes propicios para el reconocimiento de nuevos saberes con base en saberes previos, desarrollo de la creatividad y fortalecimiento de la

capacidad crítica y discursiva del alumno. Lo que se busca con la implementación de la interdisciplinariedad en las aulas de clase, en las prácticas docentes y en la organización del conocimiento, es la mejora de los desempeños y competencias del estudiantado.

El Lenguaje: Descubrimiento, Apropiación y Perspectiva Social. Desde épocas remotas, el hombre siempre ha tenido la curiosidad de descubrir cómo nace en el lenguaje en el género humano, comparándolo también con el uso que ciertos animales tienen de él. Sin embargo, estas observaciones e investigaciones se han transformado a medida que se avanza en la historia, ya que nuevos elementos afectan la adquisición del lenguaje en el hombre, el uso que le da según el contexto y el ámbito social desde el cual se perciba.

Es por ello que Chomsky (1955) habló del lenguaje como una serie de signos que forman una cadena de oraciones, las cuales buscan transmitir un significado. En este sentido, el autor se limita a la estructura del lenguaje, dejando a un lado su funcionalidad. Poco tiempo después, Piaget (1968) desarrolló la Teoría Constructivista Cognitiva, en donde relaciona los procesos de pensamiento que conllevan a la asimilación de elementos que se encuentran en el medio social; Bandura (1986) retomó aspectos algunos autores al explicar el desarrollo de competencias comunicativas gracias a las relaciones entre individuos con base en la estrategia del aprendizaje cooperativo.

Adquisición del lenguaje en el ser humano. El hombre siempre se ha interesado por descubrir cómo adquirimos y hacemos vida nuestras ideas a través del lenguaje. Los primeros estudios sobre la adquisición de lenguaje datan del siglo XVIII y tenían gran relación con la gramática de manera general. Más tarde, cuantos más autores exponían sus estudios, más comparativos se hicieron las diferentes doctrinas y nociones de cómo el ser humano es capaz de adquirir una lengua y formalizarla a través del lenguaje.

Fue Ferdinand de Saussure (1911) el primero en determinar a la lingüística como una ciencia, orientando su estudio de manera limitada, ya que los demás investigadores y estudiosos de la lengua no delimitaban su objeto de estudio, haciendo de ella, una disciplina demasiado general y difícil de comprender. “La materia de la lingüística está constituida en primer lugar por todas las manifestaciones del lenguaje humano... teniendo en cuenta, en cada período, no solamente el lenguaje correcto y el «bien hablar», sino todas las formas de expresión” (Saussure, 1945: pág 34)

Primera dicotomía: Lengua y Habla. Saussure se refiere a las dicotomías como aquellos elementos que para el hombre parecen ser semejantes, pero que en su funcionalidad tienen connotaciones diferentes. Es por ello que la primera dicotomía es Lengua y Habla, para destacar que la primera es un conjunto de signos que ya están en la sociedad, y que, por uso, es común a varios individuos. El Habla, sin embargo, es la forma personal que el individuo tiene al utilizar la lengua para comunicarse con los demás. El Lenguaje sería entonces la praxis que combina Lengua y Habla.

Segunda dicotomía: Lingüística Externa y Lingüística Interna. En este aspecto, Saussure retoma los aspectos necesarios para definir ambos términos, como son la parte social del lenguaje (la cual será desglosada más adelante) y la parte consciente del individuo en el momento de utilizar los códigos lingüísticos. Para Saussure, la lingüística externa es aquella que estudia y se relaciona con el conjunto de códigos sociales de una comunidad o grupo extenso de personas. Estos códigos hacen parte de lo que llamamos Idioma, y es algo común entre los individuos por el simple uso que se le da, de manera habitual y colectiva. En cambio, la lingüística interna es la manera particular que un individuo tiene al utilizar los códigos lingüísticos en el acto comunicativo.

Lev Vygotski (1995) considera que, a partir de determinado momento en el desarrollo, el lenguaje se funde con el pensamiento a través de un proceso de interiorización ligado a la función reguladora, dando lugar al "pensamiento verbal", por una parte, y a un lenguaje intelectualizado por otra. El lenguaje comienza teniendo una función primordialmente comunicativa, es decir, una función social. Sin embargo, el lenguaje llegará a unirse al pensamiento y desarrollará una nueva función no comunicativa.

Es por ello que el mismo autor concibe la adquisición del lenguaje como un mecanismo meramente social:

Para adquirir el dominio del lenguaje externo, el niño arranca de una palabra, luego conecta dos o tres, un poco más tarde pasa de frases simples a otras más complicadas, y finalmente a un lenguaje coherente formado por una serie de oraciones; en otras palabras, va de una fracción al todo. En lo que respecta al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. Desde el punto de vista semántico los niños parten de la totalidad de un complejo significativo, y sólo más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas -los significados de las palabras- y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades. Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general, de la palabra a la frase, y el otro de lo general a lo particular, de la oración a la palabra. (Vygotski, 1995. Pág. 95)

En ese sentido, el lenguaje es un elemento que el individuo aprende de manera externa, prevaleciendo y desarrollándose a su vez la parte social, reconociendo nuevos elementos de su entorno e incorporándolos en su mente, para luego ser utilizados en situaciones comunicativas reales. La parte del discurso se va enriqueciendo y la actividad social se fortalece a través de las continuas interacciones con las demás personas, que entienden y comprenden los mensajes que

se emiten, gracias a que manejan y dominan los mismos códigos que hacen parte de su lengua y vivencias situaciones o experiencias en común, para comprender e interpretar las intenciones de su interlocutor.

En 1955, Noam Chomsky expresa que el lenguaje es adquirido por el hombre porque genéticamente está dotado para aprender y producir nuevos códigos lingüísticos. Esto sería posible, siempre y cuando el individuo esté en relación con su lengua materna, y tenga disposición de aprender, motivación para adquirir esta nueva lengua y su proceso sea continuo, es decir, que siempre esté con las personas que lo eduquen y utilice la mayoría de sus sentidos para aprehender el idioma.

“Una persona que habla una lengua ha desarrollado cierto sistema de conocimiento, representado de alguna manera en la mente, y en última instancia en el cerebro en alguna suerte de configuración física...De manera que la lengua es un sistema de hábitos o un sistema de disposiciones para comportarse de cierta manera bajo ciertas condiciones.” (Chomsky, 1988: pág. 4-7)

En este sentido, Chomsky nos habla de la Competencia Lingüística, que él mismo define como “sistema de reglas que, interiorizadas por el discente, conforman sus conocimientos verbales (expresión) y le permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos (comprensión)” (Chomsky, Aspectos de la teoría de Sintaxis, 1965: pág. 15- 16). Esta competencia lingüística es a su vez, el elemento que le permite al individuo percibir los aciertos o errores del habla dentro de una situación comunicativa en particular.

Gracias a la competencia lingüística, el hombre es capaz de comprender un texto y producir enunciados referentes a la intención del autor del texto. El análisis de fondo que el individuo haga sobre la estructura textual, las súper estructuras, las ideas globales o generales de

un texto, las particulares y el buen uso del vocabulario, orientan en cierta manera el discurso o enunciados que emita dentro de un ejercicio de comprensión.

Chomsky difiere un poco con Saussure, en cuanto al uso de la lengua, ya que Saussure la toma desde un punto estático, mientras que Chomsky la percibe de manera dinámica, ya que se remite a la actuación lingüística de una lengua, en donde el individuo pone de manifiesto su conocimiento y dominio de estructuras gramaticales que se interiorizan y luego, se usan en la praxis comunicativa a través del lenguaje, en donde se pone de manifiesto dichas habilidades comunicativas.

Jean Piaget retoma las ideas sobre el lenguaje desde el punto genético. Según el autor, los niños adquieren el lenguaje porque primero desarrollan la inteligencia, es decir, que primero deben madurarse las habilidades de pensamiento para que luego haya adquisición y un buen uso de los códigos y símbolos. Se podría decir que la inteligencia está relacionada con todos aquellos procesos mentales que el niño o niña debe realizar, para aprehender una lengua y poder exteriorizarla. Piaget (1983) afirma:

La acción humana consiste en este mecanismo continuo y perpetuo de reajuste y equilibramiento, y es por ello que, en sus fases de construcción inicial, puede considerarse a las estructuras mentales sucesivas que engendran el desarrollo como otras tantas de equilibrio, cada una de las cuales ha progresado en relación con las precedentes. (pág. 16)

Piaget habla de las etapas o estadios, en donde el niño o niña va desarrollando sus habilidades cognitivas hasta lograr un buen uso de la lengua. Según el autor, existe diferentes etapas en el desarrollo cognoscitivo: Sensorio- motora, Pre-operacional, Operativa Concreta y Operativa formal. Cada etapa está relacionada con la edad cronológica del niño o niña y tienen características en donde difieren unas de otras. Inicia con una etapa anterior al lenguaje

(sensorio- motora) y finaliza con concepciones acerca del lenguaje donde la consciencia juega un papel importante para la abstracción de la realidad del pre-adolescente (Operativa formal).

La Función Social del Lenguaje. Desde el ámbito social, el investigador estadounidense Michael A. Kirkwood Halliday (1979) proyecta sus ideas a través de la sociosemiótica, planteando que el lenguaje es completamente una práctica social. Afirma que la lengua está en constante cambio y que el lenguaje ha evolucionado, que sus estructuras no son arbitrarias sino producto del hombre a través de la necesidad de su uso y las diferentes manifestaciones que surgen de todos los símbolos que observa.

Plantea también que el lenguaje está estratificado, es decir, todos usamos la misma lengua, pero el sentido que le damos al lenguaje es diferente, ya que el uso de sus hablantes o usuarios varía, según el nivel o la clase social en la que se encuentre. Dicho de esta forma, podemos contemplar el aspecto funcional del lenguaje, en donde los significados son atribuidos a través de los individuos que lo utilicen en determinado estrato social y con una intención específica.

Desde este punto, las ideas de Halliday se direccionan hacia la organización de una sociedad empoderada a través del uso de la lengua. De ese modo, la sociedad se ve reducida a organizaciones de individuos que usan los códigos lingüísticos y que bien podrían transformar su realidad, dependiendo del nivel cultural en el cual se muevan, y el dinamismo y gran variedad de léxico que utilicen. Lo más factible es que el hombre pueda disfrutar de múltiples escenarios culturales en donde el lenguaje pueda brindarle la educación y formación que se requiera.

“No existe el dialecto social deficiente; pero, por otra parte, cuando un maestro cree que existe, y cuando alguno de sus alumnos o todos ellos lo hablan...predispone a los niños al fracaso lingüístico.” (Halliday, Lenguaje y estructura social, 1979: pág 36) De esta forma,

podemos analizar lo relevante y el poder que tiene la acción del lenguaje sobre otros individuos, en donde la calidad de la palabra, sea rica o carente de significado, podría interferir de la misma manera en la competencia lingüística de los usuarios.

Retomando las ideas de Piaget, Jerome Brunner afirma que “la adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño empiece a comunicarse con palabras... Se debe considerar la naturaleza de su cultura en la que crece el ser humano... Cada cultura tiene un sistema de técnicas para dar capacidad y potenciar las capacidades humanas.” (Brunner, Acción, Pensamiento y Lenguaje, 1986: pág. 121). De esta forma, agrega a la parte cognoscitiva lo social, reafirmando también las ideas de Vygotski y el desarrollo del lenguaje desde este aspecto, aludiendo que el lenguaje es el que modifica al pensamiento y no a la inversa.

Brunner concibió la adquisición del lenguaje como un trabajo conjunto entre el niño o niña y la persona que los cuida, es decir, los adultos que le rodean. Es imperativo la constante relación entre los individuos que saben usar la lengua y el niño iletrado que necesita de ella para comprender el mundo que le rodea y poder expresarse de manera coherente. A este proceso llamaría Brunner “Andamiaje”.

Este autor considera que la adquisición del lenguaje se hará más efectiva siempre y cuando el niño esté inmerso en actividades lúdicas, ya que el juego incentiva su creatividad y los motiva a aprender. “Lo que permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua o de la forma de razonar, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento” (Brunner, 1986). Entre más vínculos tenga el niño o niña con las personas próximas a él (ella) dentro de actividades o momentos de esparcimiento, más iniciativa tendrá en aprender un nuevo idioma.

En relación con lo anterior, “El aprendizaje del lenguaje humano es tanto personal como social... Nuestra supervivencia y desarrollo está supeditados a nuestra habilidad para entablar un diálogo social y formar parte de una comunidad social.” (Goodman, 1996, 68-76) De esta forma, el ser humano, desde sus primeros años de vida, necesita de otros individuos que sirvan de puentes para el aprendizaje y la inclusión en la sociedad misma a través de las relaciones que se establezcan con base en el lenguaje.

Las competencias lectoras en los individuos que se relacionen durante los primeros años de vida de los niños y niñas que se encuentren en el rango de primera infancia, deben tener un nivel de educación óptimo para que pueda generarse la alfabetización inicial, en los ambientes letrados de los entornos previos a la escolaridad de los infantes. Sin estas características en el adulto, los niños y niñas no tendrían la oportunidad de educarse de una manera adecuada y su vida escolar se vería afectada por este primer factor, el analfabetismo.

Por consiguiente, en un segundo contexto social de los niños y niñas como lo es la escuela, es necesario comprender que el aprendizaje del lenguaje dio sus primeros inicios en un contexto primario, como lo es la familia, y que se complementa con orientaciones y estrategias metodológicas en el aula, que permiten alcanzar un nivel más complejo de lectura. Los niños y niñas no solamente inician un proceso de lectura, también evidencian un proceso de escritura, que unifica las ideas que desean expresar a los individuos que le acompañan. Es así como en los primeros años, existe una escritura personalizada, propia del niño, a través de figuras y dibujos.

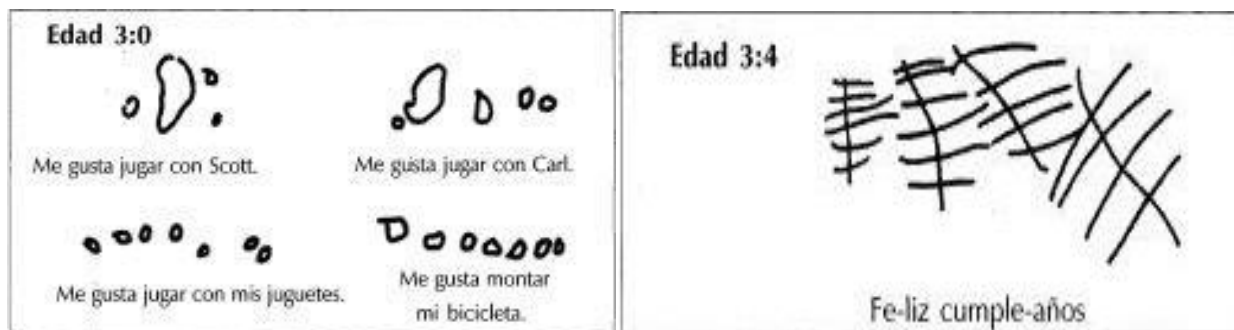


Figura 2.2 Descripción de rasgos de escritura de niños de 3 y 4 años. El aprendizaje y la enseñanza de la lecto-escritura de Goodman (1996).

Así mismo, el autor afirma que el nivel social del niño/ niña es importante en el aprendizaje de la lectura, ya que entre más pobre sea su entorno, menos oportunidades de experiencias ricas en palabras podrá tener; muy contrario a los niños y niñas que se desenvuelven en entornos ricos en imágenes, objetos, personas alfabetas y motivaciones tanto internas como externas para el desarrollo del lenguaje. A esto se le suma la inversión que el estado tenga sobre las escuelas de una región. “Quizás, el hecho más significativo es que la gente en diferentes lugares es letrada más o menos en proporción a la necesidad y la oportunidad de ser alfabetizado, teniendo en cuenta que la necesidad funcional es el motor del desarrollo del lenguaje.” (Goodman, El lenguaje integral, 1989: 39- 51)

La necesidad funcional que menciona Goodman es aquella que se manifiesta en cada individuo de una sociedad o comunidad a través de su accionar o de su conducta. Es importante que, en primera medida, las personas tengan claro las metas para que su desarrollo sea óptimo; también es primordial que las personas de una sociedad valoren sus habilidades lingüísticas con el fin de educarse y alcanzar un pleno desarrollo de sus competencias comunicativas. Si los adultos que rodean al niño/niña en sus primeros años de vida, se esfuerzan por educarse, la motivación a que otros lo hagan será mayor.

De igual forma, Albert Bandura (1986) desarrolló una teoría del aprendizaje cognitivo social, la cual se basa en el aprendizaje de la realidad que rodea a los individuos gracias a la observación de lo que sucede y lo que percibe de su propio entorno. Determina que este tipo de aprendizaje está sujeto a una reciprocidad entre diferentes elementos necesarios para que se logre tal efecto en el individuo, pasando de un nivel cero a un nivel más elevado de cultura. Expone un modelo de reciprocidad triádica, donde se logra visualizar tres factores importantes para que haya aprendizaje, a saber:

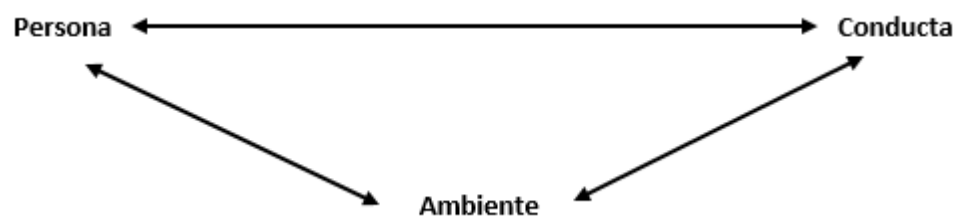


Figura 2.3 Modelo de la Reciprocidad triádica. Fuente: Bandura, Albert. Fundamento social del pensamiento y la acción. (Prentice Hall, 1996, p.24).

Como se puede observar en la gráfica anterior, los factores que regulan el aprendizaje social del individuo provienen de afuera, es decir, que los estímulos para su aprendizaje son causados por la regulación de las experiencias externas, vividas en su medio ambiente natural, gracias a la relación con las personas que le rodean y reflejado en su conducta. Para que haya una respuesta interna, debe haber un impulso externo. Sin embargo, se podría decir que no todo lo relacionado con el aprendizaje se concentra en lo social de manera general, también entra en juego la parte cognitiva, en donde el individuo activa también procesos básicos de pensamiento como lo son la observación y la memoria.

Es por ello que la escuela, vista como otro entorno social del estudiante, juega un papel sumamente importante como promotora de las competencias comunicativas de los niños y niñas,

ya que a través de los ambientes propicios de aprendizaje que se generen en el aula (cualquiera que sea el espacio que el docente elija para los procesos de enseñanza y aprendizaje) se fortalece la parte lingüística y social para beneficio de toda la comunidad educativa, pero primordialmente, de los niños y niñas que se educan en ella. La escuela es la encargada de organizar y orientar de la mejor manera, toda la cultura de la sociedad y los conocimientos inherentes a ella. Al respecto, Bandura (1987) afirma:

La conducta de los estudiantes y el ambiente en el aula se influyen de muchas maneras. Consideremos una secuencia característica de enseñanza en la que el maestro ofrece información y pide a los estudiantes que atiendan a la pizarra: hay una influencia ambiental en la conducta si los discípulos miran al frente sin mucha deliberación consciente. La conducta de los alumnos a me nudo trastorna el ambiente educativo: si el maestro pregunta y ellos contestan mal, tal vez enseñe de nuevo algunos puntos antes de continuar con la lección. (pág. 109)

El aprendizaje del lenguaje y las competencias comunicativas que se desarrolle en los estudiantes, será de gran beneficio para su participación en la comunidad y en su propio espacio escolar. Las relaciones sociales están determinadas por el uso del lenguaje y las actitudes que se tomen en frente de situaciones relevantes que permitan el uso del habla y del discurso, en contextos comunicativos reales. Para ello, es fundamental que los estudiantes se enfrenten a circunstancias donde deban usar la competencia, tanto lingüística como comunicativa.

En este aspecto, la competencia comunicativa es definida como “underlying a person’s behavior is identified as one kind of **performance** (performance A, actual behavior being performance B) ...” (Hymes, 1972: 282). Por consiguiente, los individuos que desarrollan las competencias comunicativas de manera eficaz, son capaces de actuar de manera coherente dentro de una situación discursiva, junto a otros actores lingüísticos y que manifiestan habilidades en la

llamada Competencia socio lingüística, en donde el discurso se contextualiza según sea la intención.

La Lectura: Nuevas Formas de Entender e Interpretar la Realidad. Durante años, la lectura se ha visto envuelta en diferentes definiciones, al parecer, según las ideologías y contextos culturales en los cuales ciertos autores se desenvuelven. De allí, que la lectura como proceso, se vea afectada por elementos sociales y culturales para reducirla a una concepción determinada por estos factores.

La lectura es un proceso que requiere de ciertas habilidades de pensamiento y competencias lingüísticas para poder evidenciarse en un individuo. No se limita al hecho de decodificar unos signos y símbolos a partir de un texto (teniendo en cuenta la gama de textos que hay) cuyo fin es expresar una idea que puede venir cargada de información explícita o implícita, dependiendo del hablante. Ferreiro (2006) afirma:

El niño intenta encontrar una razón de ser a las marcas que forman parte del paisaje urbano, intenta encontrar el sentido, es decir, interpretarlas (en una palabra, “leerlas”); por otra parte, intenta producir (y no solamente reproducir) las marcas que pertenecen al sistema; realiza, entonces, actos de producción, es decir, de escritura. (pág. 6)

Bajo esta aclaración, se puede percibir la relación íntima entre el lector y la información, tanto explícita como implícita del texto, donde se dan respuestas a lo que el lector quiere saber, y aún más allá de la lectura del contenido, la parte afectiva también puede ser afectada por los mensajes que trae consigo el código escrito y sus significados.

Ferreiro atribuye mucha importancia a los procesos de pensamiento que las niñas y los niños utilizan para adquirir la competencia lectora, destacando su funcionalidad, según el nivel cognitivo que tengan y la manera en que el contexto social lo complementa, a través de sus

múltiples experiencias en él. Es importante también identificar cómo la escuela direcciona este aprendizaje adquirido y logra fortalecer este proceso, a través de las estrategias oportunas según el desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes, sin dejar a un lado su propio contexto.

De igual forma, concibe que la competencia lectora se inicia antes que la escritora, ya que niños y niñas perciben cada elemento intrínseco en su medio, lo manipulan con su pensamiento y lo expresan con su lenguaje propio, partiendo de una serie de signos inventados, permitidos dentro de su propia imaginación y creatividad, y que encierran mucho significado para él. Es allí donde la interpretación del adulto juega un papel muy importante, porque motiva en los niños y niñas en cierta forma, las ganas de leer y de escribir el mundo, de verse como actor participativo y comprendido dentro de su entorno social.

Delia Lerner (1996) avala la promoción de la lectura a partir de todo lo posiblemente observable por niños y niñas. Desde la primera infancia, el niño se encuentra en un medio desconocido, donde es incapaz de decodificar los signos y comprender los símbolos que le rodean. Ante esto, los infantes utilizan mecanismos que reemplazan el lenguaje común, haciendo uso de un lenguaje emergente, que es aquel aprendido antes de su etapa escolar. Hay la evidencia del funcionamiento de la memoria, para retener ciertas palabras cargadas de significado. Sentidos como la visión, el oído y el tacto son de vital importancia en los primeros años de vida de los niños y niñas. De por sí, entre más llamativo sea el objeto percibido, más adherido a su memoria queda.

De igual manera, la promoción de la lectura por parte de los adultos orientadores de los niños y niñas, debe estar sujeta a un propósito de aprendizaje. Primero se parte del conocimiento primario que se da entre el adulto y los niños y niñas, con relación a la lengua materna, al lenguaje inclusivo (adquisición de nuevos vocablos) y la referencia pictórica del medio donde se

desarrollan evolutivamente los infantes. El propósito primario del lenguaje debe ser el aprendizaje de una lectura básica, cargada de significado y adoptada por los niños y niñas, según su nivel cognitivo. Todo esto con relación a la etapa anterior a la escolar.

Más tarde, en la etapa escolar, la escuela debe orientar la lectura para aumentar y mejorar dicho proceso lector. La vivencia en la escuela debe estar cargada de riqueza de significado, y no solo en el aprendizaje de nuevas palabras, sino en el aprendizaje de nuevos significados en contextos lingüísticos diferentes, amables y motivadores para los infantes. Los orientadores deben proporcionar nuevas estrategias que afloren el amor por la lectura, y no solo de cuentos cortos, largos, con o sin imágenes; también de todo tipo de textos, que sorprenda a los niñas y niñas que están en un proceso de enseñanza aprendizaje nuevo, el cual debe ser novedoso para ellos.

De ser así, la escuela se consideraría el lugar donde el niño goce al enfrentarse con un texto, cualquiera que sea, que se imagine estos universos nuevos, llenos de nuevas definiciones, transportadores a otros mundos. El hábito lector sería fortalecido por medio de una gama infinita de sentidos de un texto o de varios, con diferente objetivo, con metas determinadas y abriendo paso a la creatividad del ser humano. “Diferentes modalidades de lectura pueden utilizarse, en distintas situaciones, frente a un mismo tipo de texto: un mismo material informativo-científico puede ser leído para obtener una información global...” (Lerner, Es posible leer en la escuela, 1996: pág. 8)

Por lo anterior, hay una correlación con lo que afirma Lerner (1994): “Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones... asumidos desde la didáctica, permite la conservación de la naturaleza de la lectura y su complejidad en la práctica social.” (Citado en Prácticas de lectura en el aula,

Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 18) La transferencia de conocimiento (en doble vía) y la orientación dentro de la práctica pedagógica asumida por el rol del docente, permite garantizar el aprendizaje de la lectura en los seres humanos, si se tiene en cuenta sus intereses, sus motivaciones y las estrategias que aplique para la consecución de las metas de aprendizaje.

Es por ello que, este rol del docente en los primeros años de escolaridad, toma la forma de orientador y lector, el cual llena a sus estudiantes de significados a través de múltiples estrategias que deben ser comprendidas de una manera sencilla, a partir de un léxico que los infantes entiendan.

En un primer momento, la lectura de imágenes es importante cuando los niños y niñas aún no son capaces de decodificar el signo lingüístico. Durante este proceso de aprehensión, la conciencia fonológica va madurando a través de diversos métodos de enseñanza de lectura (sonidos, letras, palabras) relacionados con la imagen que observan. El lenguaje oral es primordial unido a la forma pictórica de la palabra.

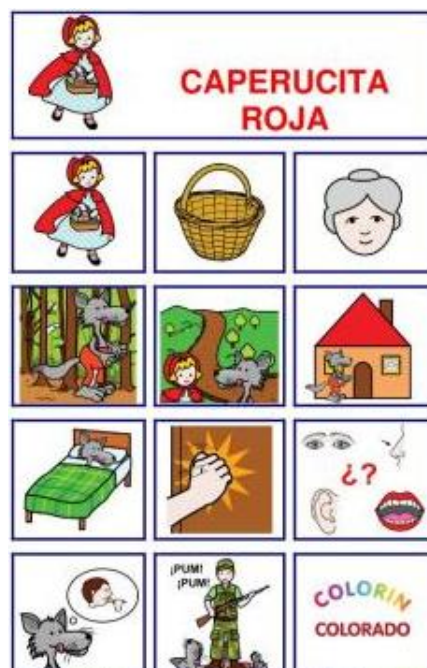


Figura 2.4 Imagen. Pictograma “Caperucita Roja” Orientacionandujar (2014).

En un segundo momento, el rol del docente se aleja de ser un lector, y pasa a ser un individuo que debe orientar el proceso de lectura de una manera más compleja en los seres humanos, ya que los niños y niñas deben enfrentarse a un texto por sí solos. De manera progresiva, el docente se fundamenta nuevamente en un método soportado por estrategias que conlleven al niño a ser un lector del código escrito. La conciencia fonológica seguirá madurando, unida al conocimiento del principio alfabético, en donde ya se da la relación entre fonemas y grafemas, para formar oraciones cortas, largas, al principio con anomalías de acento, con alteraciones ortográficas (en la parte escritora), pero con mucho significado. En este aspecto de enseñanza de la lectura, es importante la flexibilidad del docente con respecto al aprendizaje de sus estudiantes.

Al respecto, Delia Lerner (1998) considera que el maestro es pieza clave en los actos de formación de la comprensión lectora, motivando a sus estudiantes a seguir en el proceso sin necesidad de señalar cada dificultad que encuentre mientras se da la acción de leer. Es muy importante que el docente orientador aumente las expectativas de sus estudiantes, ya que la motivación, la seguridad y la confianza que les brinde a los niños y niñas en el aula, será uno de los puntos de partida para el aprendizaje de la lectura.

Por lo anterior se puede inferir, que características de forma, durante el inicio de la lectura del código escrito, como lo es la acentuación, pasaría a un segundo plano cuando se le da mayor importancia al sentido que los estudiantes puedan anexar a lo leído. Se da una primera lectura global, para pasar a un encuentro más personalizado entre el lector y el texto, una lectura más consciente de la estructura textual, del reconocimiento de la intención del autor, de la belleza del lenguaje, de hacer comparaciones o remembranzas de episodios vividos, conocidos

por los estudiantes y relacionados con alguna parte del texto. Se podría decir que esta es la naturaleza del sentido de la lectura.

Un tercer momento consiste en proponer estrategias que fortalezcan la competencia lectora, teniendo en cuenta cada uno de sus componentes. El docente se involucra con la planeación de experiencias que enriquezcan el proceso lector de los estudiantes, a través de una didáctica rica en actividades proyectadas a lograr tal fin. Los propósitos en este tercer momento es brindarle a los niños y niñas la posibilidad de conocer otros tipos de textos, de enfrentarlos con ideas propias con respecto a su contenido, de reconocer el vocabulario que es utilizado en ellos (semántica); de identificar las estructuras del texto (sintáctica); de poder reflexionar sobre su contenido con sus pares y dar un punto de vista (pragmática) y de poder relacionarlos con otras vivencias lectoras o experiencias de vida (intertextualidad).

En este sentido, “el maestro devuelve totalmente a los niños la responsabilidad de la lectura –genera una actividad que les exige trabajar solos durante un lapso determinado– con el objeto de que se esfuercen por comprender...” (Lerner, Es posible leer en la escuela, 1996: pág. 16- 17). Bajo estas condiciones, los niños y niñas deben tener las bases necesarias para poder interpretar lo que el autor quiere representar en su texto, y poder tomar una posición donde puedan dar una crítica o un juicio de valor sobre el mensaje que encuentra en la lectura. Para ello, es imprescindible que el docente estructure el acto de leer a tres momentos: un antes, un durante y un después.

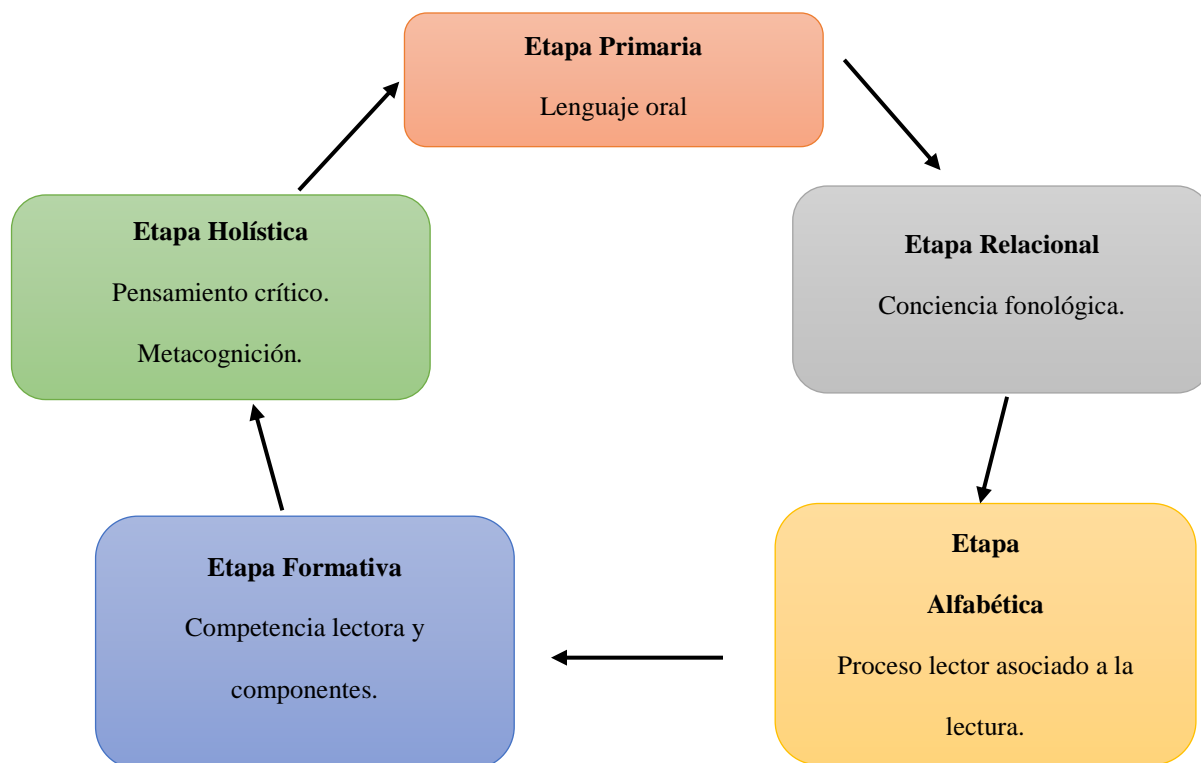


Figura 2.5 Etapas de la Lectura antes y durante de la escolaridad. Fuente: Elaboración propia.

En la anterior figura, se retoman las etapas antes y durante la escolaridad de los seres humanos, las cuales se discriminan de la siguiente manera:

Etapa primaria, en donde el individuo se enfrenta a un universo de sonidos nuevos, y que a medida que va creciendo, va relacionándolos con elementos del entorno (onomatopeyas), a través de lo que escucha y lo que observa. El lenguaje oral se desarrolla potencialmente, generando nuevos vocablos para poder interpretar su realidad.

Etapa relacional: es el inicio de la conciencia fonológica, en donde se reconocen los sonidos asociados a un código escrito;

Etapa alfabética: da inicio a la competencia lectora unida a la competencia escritora y seguida por la etapa formativa, en donde se tienen en cuenta los componentes del lenguaje.

Etapla holística: es el uso del lenguaje para darle sentido a la comprensión del mundo en referencia a las experiencias de los seres humanos y su capacidad de auto corregirse. En esta etapa se madura el nivel crítico y se pone de manifiesto la metacognición.

Y es en la última etapa, en donde juega un papel muy importante el contexto, pues la relación entre escuela y lectura debe estar ligada a conceptos de aprendizajes integrados, más que de contenidos aislados. Estos aprendizajes deben dar respuesta al conocimiento que tiene el individuo de su sociedad.

Precisamente, Paulo Freire (1991) le da un nuevo sentido a la lectura y más puntualmente, al lector perteneciente a una sociedad marginada, subordinada y limitada al goce de la libertad textual y crítica. Para Freire, la lectura es la continuación de lo que el ser humano ha vivido en el mundo, mucho antes de su alfabetización. No es el simple hecho de unir letras y enunciar palabras, o de crear oraciones sin sentido ni propósito comunicativo. El autor otorga libertad al individuo de expresarse, de manera natural, neutral ante una situación determinada o tomando una actitud o posición crítica ante una idea, la cual puede combatir o asumir como parte de la suya.

Para Freire (1991) “un programa de alfabetización debe provenir del universo vocabulario de los grupos populares, expresando su verdadero lenguaje, sus anhelos, sus inquietudes, sus reivindicaciones, sus sueños.” (Freire, 1991: 6-7) De aquí parte la **lectura en contexto**, que no es más que desarrollar la competencia lectora a partir de la interpretación, descripción y análisis de la realidad de los seres humanos. Los contenidos, los saberes que deben ser orientados en la escuela, no pueden ir en desacuerdo con lo vivido por los niños y niñas, de sus realidades sociales, de sus diferentes entornos: familiar, comunitario, escolar.

Esta lectura en contexto, permite a los seres humanos reconocerse dentro de un grupo social, identificar su problemática, acceder a ella con una mirada transformadora, a partir de su propia transformación, porque al leer el propio contexto, se está dando un cambio en la estructura cognitiva del ser humano y en su afectividad, ya que visualizar de manera global lo que podría perjudicar al otro, a su semejante, le brinda relevancia al hecho de aprender, de conocer, de leer más allá de las apariencias y da sentido a la lectura de sí mismo con relación a sus vivencias sociales y personales.

Es decir, que el sentido crítico está vinculado a re descubrir los hechos que suceden, a interpretar las consecuencias de esos hechos y a validar su función como ser humano pensante, capaz de cambiar su propia realidad, la realidad del otro, ya que compara con otras realidades vivencias y experiencias que podrían ser parte de su vida, para mejorar su estilo de vida, para dar respuestas a situaciones difíciles y buscar soluciones en la colectividad.

La Comprensión Lectora. Entendemos a la comprensión lectora como la manera que tiene el lector de abordar un texto, en cualquiera de sus presentaciones gráficas o no gráficas, pues la lengua tiene un número infinito de ser representada, y mucho más en este medio, en donde el hombre va creando nuevas palabras y vocablos. “La comprensión lectora es el proceso en el que el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos a la intención del escritor” (Colomer & Camps, 1996)

Niveles de lectura. Solé (1994) establece tres niveles lectores en los usuarios de una lengua. Un primer nivel depende del reconocimiento explícito de la estructura de un texto, en donde la persona puede identificar elementos de estructura, tales como: título, personajes, lugares, tiempo. De igual forma, las personas que evidencien este primer nivel pueden dar respuestas asertivas a preguntas orientadas a estos elementos que puede percibir a simple vista,

sin necesidad de otros procesos de pensamiento complejos, es decir, que se valen de la observación, la descripción y la organización

Así mismo, se puede decir que el tipo de lectura que realiza el usuario, es una lectura elemental, en la cual se debe hacer uso del lenguaje de manera consciente en cuanto al reconocimiento del código escrito, de la connotación, del uso de signos de puntuación, del vocabulario utilizado por el autor y la secuencia de hechos, teniendo en cuenta el aspecto tiempo; sin embargo, dentro de este nivel literal simple, existe uno un poco más complejo en donde las personas son capaces de reorganizar una información y presentarla en esquemas estructurados como mapas conceptuales, cuadros sinópticos. En este proceso, se tiene en cuenta el análisis de la información y las ideas más relevantes del texto.

Un segundo nivel es el Inferencial, en donde se activan los conocimientos previos del lector con relación al texto. En este nivel de lectura, el lector realiza hipótesis sobre el contenido del mismo texto, haciendo predicciones sobre la información que no está escrita de manera explícita, sino que el autor la presenta de manera implícita, que, por medio de pistas lingüísticas y asociaciones de ideas, el lector puede reflejar un conocimiento más profundo del contenido textual.

Es decir, que esta interacción con el texto, debe partir en un primer momento, de orientaciones propias del docente con el uso de estrategias que permitan el alcance y el dominio del mismo en los y las estudiantes. Con base en lo anterior, el modelamiento de lectura es importante en los primeros años de escolaridad, ya que los niños y niñas se enfrentan por primera vez a este tipo de nivel de lectura. Los procesos de pensamiento van más allá de una simple observación. Ya en este nivel se hace contraste, comparación y se enuncian diferentes vías para llegar a una respuesta.

El tercer nivel, según la autora, se denomina nivel crítico intertextual, en donde el lector se enfrenta a todo el contenido del texto y lo relaciona con su visión de mundo, apoyándose en sus experiencias con el entorno que le rodea y todo cuanto acontece en él. Es en este nivel, el lector presenta un discurso crítico, haciendo similitudes, comparaciones, analogías y puntos de vista acerca de las ideas propias y del autor del texto. Sobre este aspecto, la autora afirma que “Comprender un texto, interpretarlo y utilizarlo es una condición indispensable, no solo para recuperar con éxito la escolaridad, sino para desenvolverse en las situaciones cotidianas en las sociedades letradas.” (Solé, 1987: 1-13)

Es decir, que, en este último nivel de lectura, es primordial el dominio de los dos primeros niveles (literal e inferencial), para dar respuesta a la exigencia del nivel crítico, en donde el ser humano debe llegar a ser capaz de correlacionar elementos internos (comprensión) con los elementos externos (experiencias) para emitir un juicio de valor frente a los que propone el autor de un texto, dando su propio punto de vista, sin perder la perspectiva de la intención del todo el contenido del texto que se ha leído.

Sin embargo, para dar alcance a la lectura crítica se debe primeramente desarrollar el pensamiento crítico, en donde juega un papel muy importante la lectura de contexto, ya que el individuo reconoce su realidad, la del otro y es capaz de asumir una postura con cierta validez. La parte del raciocinio opera sobre las emociones. Es por eso, que el pensamiento crítico es un proceso cognitivo de carácter reflexivo orientado al cuestionamiento de la realidad y del mundo. Paul & Elder afirman: “Los estudiantes necesitan adquirir no sólo las capacidades intelectuales (desarrolladas a través de la aplicación rutinaria de los estándares intelectuales a los elementos del razonamiento), sino las disposiciones intelectuales también”.

Por lo anterior se puede afirmar, que a medida que el niño se va empoderando de la lengua y de las formas de usarla, va enriqueciendo su parte cognitiva y comunicativa, ya que los niveles de lectura para la comprensión lectora están jerarquizados para brindar una base a los nuevos conocimientos. “Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente, en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos” (Ricart, 2010) Estrategias de lectura.

Para lograr alcanzar un nivel de comprensión lectora óptimo, el docente debe partir de ciertas estrategias para orientar este tipo de progreso en sus estudiantes. Las estrategias son definidas como “procedimientos de carácter elevado, que implican objetivos que cumplir, planificación de acciones, así como su evaluación y posible cambio” Es decir, que las estrategias de lectura deben tener un criterio para ser aplicadas, un cronograma de actividades que conduzcan a un propósito en específico y una valoración a las respuestas de los niños y niñas en diferentes contextos comunicativos.

Las posibles estrategias para la comprensión de textos estarían encaminadas a desarrollar los niveles lectores de los estudiantes, teniendo en cuenta tanto su contexto social como su competencia comunicativa real. Un ejemplo de estrategias para la comprensión lectora en los y las estudiantes podría ser:

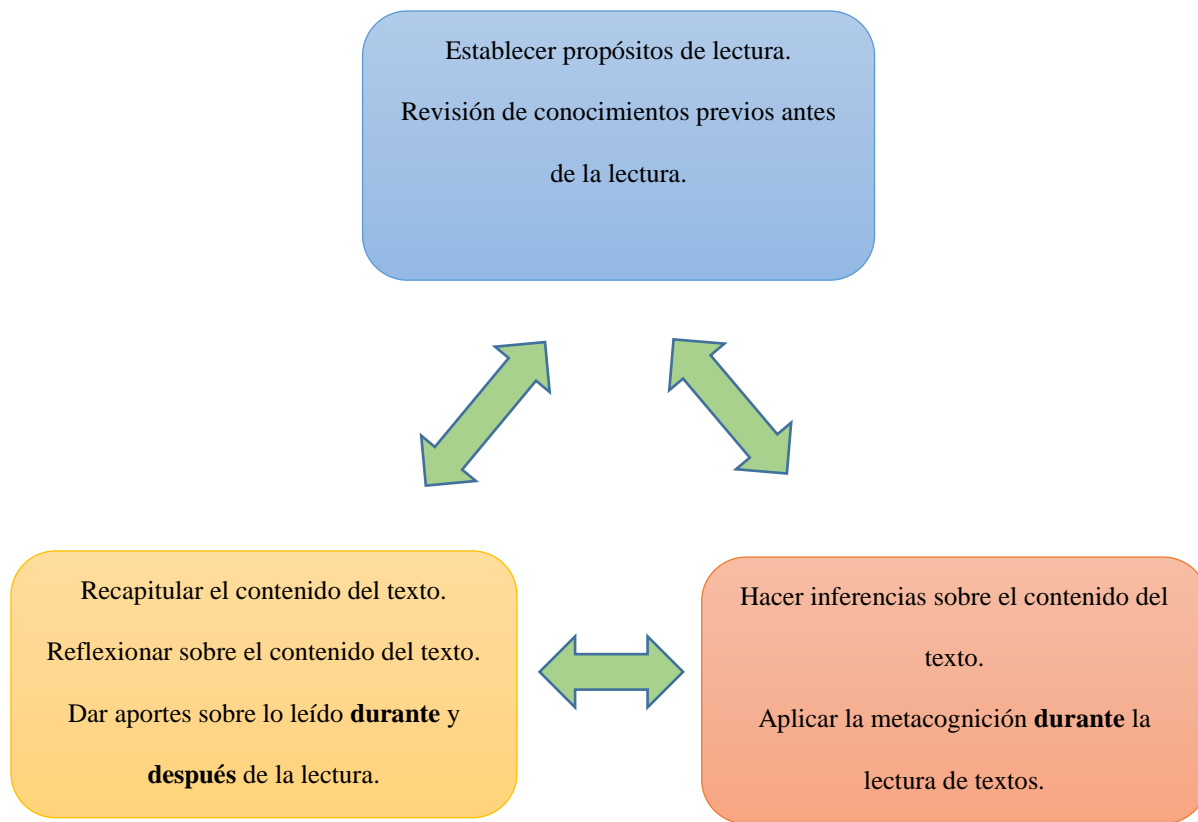


Figura 2.6 Estrategias de lectura de Isabel Solé. (2010).

Con lo anterior, se vuelve primordial establecer unos parámetros para determinar en qué grado de escolaridad se puede iniciar con el primer nivel lector (literal) o si es posible, orientar a los estudiantes al fortalecimiento de los tres niveles (literal, inferencial, crítico), respetando la parte evolutiva de los seres humanos, para que el docente no caiga en el error de exigir en grados inferiores un nivel lector, cuando los procesos y habilidades de pensamiento no se han madurado, o lo que es peor, no se han desarrollado como es debido. Tener en cuenta el grado de madurez del estudiante, sería la base para dar inicio al aprendizaje de la lectura, al fortalecimiento de la comprensión lectora y al progreso de los niveles de lectura.

Por consiguiente, un buen lector proviene de un trabajo en doble vía, en donde se comparten experiencias significativas en el plano de las relaciones interpersonales, creadas entre

alumnos y maestros y entre pares. La parte organizativa de este trabajo depende de las estrategias que el docente utilice en el aula, sin desconocer las necesidades y los intereses de sus estudiantes. De igual manera, se deben tener en cuenta otros aspectos en el momento de la lectura, tales como la fluidez, definida como la facilidad que tiene el estudiante de reconocer la estructura y los elementos que forman a un texto para poder leerlos con elocuencia.

Por lo anterior, Rasinski (2010) dice: “In reading, decoding is a basic skill...they must also be able to decode them automatically, with minimal attention or effort. Practice through repeated reading helps them get there.” La decodificación de los términos o palabras de un texto no es suficiente para que haya una lectura fluida, y que dé paso a la comprensión de lo leído, es importante también que dicha lectura se realice de manera rápida, que el lector abarque las cadenas de palabras o frases de manera estratégica, para que pueda tomar todo el contenido del escrito y generalizar sobre su mensaje. Según el autor, la lectura repetida orienta a que los estudiantes desarrollen esta fluidez y vayan progresando en la lectura de textos.

La lectura repetida por parte de los estudiantes, los direcciona a realizar un tipo de entrenamiento en donde se familiariza más con el texto dentro de un periodo de tiempo; entonces, es capaz de abordarlo, ya sea a través de una lectura en voz alta o de manera mental, y de no permitirse obstáculos relacionados con la acentuación, desconocimiento de palabras o faltas de pausas. Dicho ejercicio es efectivo, si el docente retoma el texto de mayor complejidad para el estudiante, por su extensión o por el léxico que se utiliza en él, y lo refuerza en diferentes momentos y en diferentes escenarios educativos.

Al respecto, la NRP (2000) afirma que las estrategias para el desarrollo de la fluidez dependen de dos acciones por parte de los estudiantes orientados por el docente. “Although theories of fluency have emphasized the primacy of practice effects in reading development...

Fortunately, several procedures for developing fluency directly through instructional practice...These procedures typically emphasize repeated reading or guided oral reading practice...” (NPR, 2000; 3-11)

Es decir, que a medida que se realizan mayores investigaciones al respecto, van surgiendo nuevos métodos y estrategias para dar alcance a la fluidez lectora de los estudiantes. De igual forma, la NRP también orienta a la práctica de la instrucción en la lectura para el desarrollo de la fluidez, como son la lectura dirigida mediante modelamiento por parte del lector aventajado y la lectura silenciosa para reconocimiento de la estructura de texto. En ambas vías de procedimiento se puede obtener un mejor desempeño en la fluidez de un texto por parte de los estudiantes.

Cabe destacar que, la fluidez está conformada por dos elementos que se deben trabajar de manera conjunta, para que pueda haber resultado en la competencia lectora del niño, como son: la velocidad y la calidad. La velocidad es entendida como “la capacidad que tiene el lector de retener y enunciar un número de palabras en un tiempo establecido; la calidad, en cambio, es la manera como lee la persona que se enfrenta al texto teniendo en cuenta características del mismo” (Vallés, 1999, 35).

En la parte de la práctica pedagógica, el docente debe relacionar y hacer coherente la teoría aprendida y la praxis de las experiencias de aula. Es decir, que todo aquello a lo que hace referencia, con relación a la asignatura que enseña, debe estar orientado a situaciones que hagan significativo el aprendizaje en los estudiantes. A partir de esto, “la relación de las teorías inmersas en los saberes disciplinares y pedagógicos, y las didácticas que permiten en la práctica el desarrollo de dichos saberes, se conjugan en el quehacer del docente, en tanto que entre ellas existe una relación dialéctica” (MEN, 2016)

Por consiguiente, la creación de ambientes de aprendizaje es primordial para la activación de experiencias que enriquezcan a los estudiantes, en tanto el docente planifique con tiempo de qué manera orientará los saberes en pro de mejorar o desarrollar saberes en sus estudiantes. Teniendo en cuenta elementos que incidan en la creación de un ambiente de aprendizaje, el docente estaría en la capacidad de brindarle a sus estudiantes las orientaciones necesarias para desarrollar habilidades y competencias, motivar su aprendizaje a través de la didáctica de su área, promover interacciones positivas entre ellos y crear siempre un propósito alcanzable para sus educandos.

Al respecto, se podría decir que el docente debe tener un conocimiento de su disciplina y de la forma en cómo la orienta en el aula, de tal manera que incluya a todos los individuos responsables de su formación. “Elegir y modular las actividades de aprendizaje es una competencia profesional esencial, que no solo supone un buen conocimiento de los mecanismos generales de desarrollo y de aprendizaje, sino un control de las didácticas de las disciplinas” (Perrenoud, 2004)

De tal forma, que el actuar en el aula, no debe solo reflejar las conjeturas entre la disciplina y la didáctica, sino también la reflexión misma de la práctica docente, en donde el docente aplique mecanismos de auto reflexión que evidencien dentro de sus conclusiones próximos momentos de metacognición, para consecución de sus propias metas profesionales. De ser así, la práctica reflexiva del docente debe llevarlo a responder preguntas que tengan relación con su acción en el aula y el procedimiento o metodologías adecuadas para dar alcance a metas de aprendizaje en los estudiantes.

Marco Conceptual.

Los conceptos que fueron pertinentes para el presente estudio se clasificaron en tres grandes ámbitos:

El desarrollo del lenguaje: de acuerdo a los referentes teóricos mencionados, como Piaget (1983), Vygotski (1995) y Chomsky (1965) el lenguaje se adquiere en diferentes etapas de nuestras vidas, dando relevancia a la palabra desde el plano de la adquisición, a través de la activación de sentidos. Las estructuras fonológicas como tal se van adquiriendo sin necesidad de gramática ni reglas que marquen o que eximan a las palabras de tener o cumplir con cierta funcionalidad en el habla del individuo.

Seguidamente, se da valor al *desarrollo social del lenguaje*, en donde Halliday (1979), Bandura (1986), Brunner (1986) y Goodman (1996) confirman que las relaciones interpersonales, donde el habla y las competencias comunicativas tengan mayor uso y sean permitidas en situaciones comunicativas reales, van consolidando y transformando el lenguaje, gracias al aspecto de la pragmática y la socio lingüística. El desarrollo del lenguaje se va adquiriendo a medida que el usuario del habla, pueda relacionarse con los demás. La *alfabetización* sería la capacidad que tiene el ser humano de entender su mundo y dar una respuesta acertada sobre el mismo, sobre sus emociones y sus anhelos. Es ser competente a través del dominio de la lengua, tanto oral como escrita. Es decir, que entre más personas letradas rodeen al individuo, mejor será la praxis de su lengua.

La Lectura y el Proceso Lector: la lectura es un proceso que se adquiere a partir del uso del lenguaje con relación a ciertas habilidades de pensamiento. Puede decirse también que es un hábito que enriquece la parte cognitiva del individuo. Dicho proceso será significativo para el

individuo si se realiza en *contexto*, es decir, que la persona pueda dar respuesta a situaciones reales vividas y que son mediadas a través de la capacidad del lenguaje.

Dentro de dicho proceso tenemos la *Comprensión Lectora*, definida como asociaciones mentales que realizan a partir de sus conocimientos previos con relación a los nuevos, para abstraer una realidad, poder entenderla y ponerla en práctica por medio de sus competencias comunicativas. Solé (1994) orienta a que se tengan en cuenta los momentos de la lectura, teniendo en cuenta saberes previos y habilidades de pensamiento para el procesamiento de la información de un texto; de la misma forma, los niveles de lectura son imprescindibles en el momento de la reflexión del texto, ya que favorece a la comprensión lectora del individuo.

Los *niveles de lectura* son definidos como la clasificación que se le da a la manera de abordar un texto, que se origina desde la activación de conocimientos previos hasta la reflexión del texto sobre la propia concepción del lector, los cuales son: *nivel literal*, orientado a la capacidad que tiene el individuo de reconocer estructuras en el texto, elementos explícitos y evidentes dentro de un contexto comunicativo; *nivel inferencial*, que puntualiza el suponer ideas a través de elementos implícitos dentro del contenido textual; *nivel crítico intertextual*, en donde se evidencia la reflexión del individuo sobre un texto en comparación a experiencias de vida, contenidos de otros textos y su influencia en un contexto comunicativo determinado. Hay un cuarto nivel denominado *Nivel Creativo*, el cual es el fin último de la comprensión textual evidenciada en la parte escrita.

Es por ello, que trabajando y fortaleciendo estos niveles de lectura en los estudiantes, se podría pensar en una *Caracterización de Lectura*, herramienta por medio de la cual se reconocen los niveles de lectura en los estudiantes y la fluidez determinada por la velocidad y la calidad de

lectura que ejecuta. Dicha caracterización de lectura permite diagnosticar a los individuos en cuanto a su comprensión lectora y fluidez verbal.

La *fluidez* se relaciona con la facilidad que tiene el usuario de una lengua de reconocer los códigos que encuentra en un texto escrito en una lectura en voz alta o silenciosa. Característica de un lector determinada por la velocidad y la calidad de su lectura. En tanto que la *velocidad* es la agilidad que se evidencia en un lector sobre un texto, algunas veces medido bajo un criterio o rango. La *Calidad* se refiere a las características que tiene un lector con la manera en que aborda un texto. Se identifican en rasgos relacionados a la pronunciación de las palabras, acentuación y uso de pausas.

Lectura Interdisciplinar. Tamayo y Tamayo (1995) orienta a que el conocimiento no debería estar fraccionado. Las diferentes disciplinas deberían converger y mostrar los saberes de manera integral. La *interdisciplinariedad* es el producto de identificar aspectos generales de disciplinas que se podrían integrar para generar una visión holística del conocimiento. De allí que el individuo pueda tener la capacidad de demostrar competencias dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en situaciones reales donde el conocimiento pueda ser integrado, compartido, reflexionado y demostrado, a través de diferentes vías. Es importante que las disciplinas apunten a un objetivo o propósito común. El uso de la lectura como vía para el desarrollo y fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje se da desde la *Lectura Interdisciplinar*, definida como la integración de saberes donde diferentes disciplinas convergen en un referente llamado objetivos de aprendizaje con miras a la formación integral de los estudiantes.

Marco Legal

La presente investigación tiene sus fundamentos legales en la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual orienta por medio de leyes, la forma en que debemos comportarnos todos los que vivimos en Colombia para que exista bienestar y podamos vivir en paz. De igual manera, estipula ciertos referentes sobre diferentes aspectos de la vida de los colombianos, entre ellos la educación, tal como se menciona en los siguientes artículos:

- Artículo 27: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.
- Artículo 44: Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Así mismo, se hace énfasis en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), la cual regula las normas que definen la prestación del servicio educativo a todo el territorio del pueblo colombiano, en los siguientes artículos:

- Artículo 1o. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.
- Artículo 5o. Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

- Artículo 20, párrafo b: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”

Parágrafo d: “Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua”

- Artículo 21, párrafo b: “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”

Parágrafo c: “El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura”

Parágrafo d: “El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética”

Parágrafo e: “La comprensión básica del medio físico, social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad”

Parágrafo ñ: “La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad”

De igual forma, los Referentes de Calidad del Ministerio de Educación Nacional orientan los procesos de Enseñanza y Aprendizaje de los estudiantes, para conseguir una formación y desarrollo de competencias desde el ámbito personal, social y cognitivo. Dichos referentes son pieza clave para las planeaciones que se ejecutan en el aula, así como la formación profesional del docente.

Como referentes de Calidad, podemos mencionar: los Estándares de Competencias, los DBA de Lenguaje, la Matriz de Referencia, las Mallas de Aprendizaje y los insumos que el propio Ministerio ha tomado para evaluación de la competencia lectora en lenguaje, como lo es la Caracterización de Lectura.

Por último, se incorpora el PEI como herramienta que orienta los procesos pedagógicos en las instituciones educativas, nombrado también en el artículo 23 de la Ley General de Educación: “Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional”

Hipótesis

Según Hernández (2014) “Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado...De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación.” En este sentido, en el presente trabajo de investigación expresa una hipótesis de investigación. La hipótesis nula constituye una parte esencial de cualquier diseño de investigación y siempre es puesta a prueba, aunque sea indirectamente.

H1: La implementación de la estrategia de lectura interdisciplinar, mejoraría la comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

H0: La implementación de la estrategia de lectura interdisciplinar, no mejoraría la comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Operacionalización de las Variables

Para efectos de la presente investigación, se define la Operacionalización de variables como: “el proceso a través del cual el investigador explica en detalle la definición que adoptará de las categorías y/o variables de estudio, tipos de valores (cuanti o cualitativos) que podrían asumir las mismas y los cálculos que se tendrían que realizar para obtener los valores de las variables cuantitativas.” (Carrasco, 2009)

De tal forma, que se realizó la Operacionalización de variables: Comprensión Lectora, Lectura Interdisciplinar y Proceso de Lectura como se muestra a continuación en las siguientes tablas (tablas No. 1, 2,3).

Tabla 2.1

Sección A. Operacionalización de la variable Comprensión lectora

Variable de Investigación (definición nominal – nombre de la variable)	Variable de Investigación (definición conceptual)	Variable de Investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Indicadores por dimensión y variables	Ítems, reactivos o preguntas asociadas a cada indicador
Comprensión Lectora	La comprensión lectora es el proceso en el que el lector realiza una interpretación determinada del mensaje que se ajusta más o menos	la definición operacional de la comprensión lectora se realizará a través de la prueba de Caracterización de fluidez y	Niveles de lectura Nivel literal Nivel inferencial	Caracterización de lectura.	Nivel literal Identifica el contexto o situación que autoriza el uso de determinado tipo de texto o enunciado.

a la intención del escritor. (Colomer y Camps, 1996. Enseñar a leer, enseñar a comprender. Pág.54) Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente, en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. (Olga Ricart, 2010. Desarrollo de la comprensión lectora y la escritura creativa. Pág. 138)	comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta primera y segunda aplicación. MEN (2017)	Nivel crítico Fluidez verbal (calidad y velocidad) (Olga Ricart, 2010. Desarrollo de la comprensión lectora y la escritura creativa. Pág. 138)	Evaluaciones de Comprensión Lectora	Ubica en un texto escrito información puntual sobre ¿Qué?, ¿Quiénes?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Cómo? Nivel inferencial Relaciona e integra información de texto y los para textos, para predecir información sobre posibles contenidos. Nivel crítico Sintetiza y generaliza información, para construir hipótesis globales sobre el contenido del texto. (Instrumento del MEN (2017) Matriz de Referencia de Lenguaje (MEN 2016)
---	--	--	-------------------------------------	---

Nota: Para la Operacionalización se tuvo en cuenta la Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017) y la Matriz de Referencia de Lenguaje (MEN 2016).

Tabla 2.2

Sección B. Operacionalización de la variable Lectura Interdisciplinar

Variable de Investigación (definición nominal – nombre de la variable)	Variable de Investigación (definición conceptual)	Variable de Investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Indicadores por dimensión y variables	Ítems, reactivos o preguntas asociadas a cada indicador
---	--	---	---------------------------------------	---------------------------------------	---

Lectura Interdisciplinaria	La interdisciplinariedad es el conjunto de disciplinas que, desde sus propios campos de conocimiento y metodologías particulares, abordan algún aspecto de la educación en particular. La característica central de la interdisciplinariedad se desprende del hecho de incorporar los resultados de varias disciplinas, a partir de esquemas conceptuales de análisis. (Tamayo y Tamayo, 1995. La Interdisciplinariedad. Pág.6)	Material interdisciplinar (áreas: ciencias naturales, ciencias sociales, ética y valores y humanidades), Integración de saberes a través de cuentos, lecturas, asociaciones, entre otros.	Planeación de estrategia Áreas: Español Ética y valores Artes Sociales Naturales (Material diseñado por las autoras)	Revisión de Lineamientos y Herramientas Pedagógicas. Formatos Institucionales Elaboración de Materiales Didácticos. Estrategia pedagógica. Fases: Exploración Aclaración Aplicación Evaluación Formativa. (Material diseñado por las autoras)	Selección temática interdisciplinar. Relación con lineamientos de calidad. Conocimientos previos. Profundización, comprensión y contextualización de la temática. Aplicación holística del conocimiento. (Material diseñado por las autoras)
----------------------------	---	---	--	---	---

Nota: Para la Operacionalización se tuvo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional y los planes de área de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Tabla 2.3

Sección C. Operacionalización de la variable Proceso de lectura

Variable de Investigación (definición nominal – nombre de la variable)	Variable de Investigación (definición conceptual)	Variable de Investigación (definición operacional)	Dimensiones asociadas a cada variable	Indicadores por dimensión y variables	Ítems, reactivos o preguntas asociadas a cada indicador
Proceso de lectura	La lectura es un acto que inicia con el reconocimiento del propio mundo del individuo y termina con una renuncia de su inocencia, es decir, cuando es capaz de observar el mundo desde una mirada crítica para entenderlo y transformarlo.	Proceso lector en tres momentos: Antes, durante y después. Revisión de juicios de valores y niveles de	Competencia comunicativa Componente Pragmático. Evalúa información explícitas o implícitas de	Velocidad y Calidad de la lectura.	Número de palabras Omisión de letras Cambios de palabras Anomalías de acento Falta de pausas Autocorrección

<p>Paulo Freire (1991) Para el proceso de la lectura, se deben tener en cuenta los componentes de la competencia lectora: La semántica es un componente de la lingüística que tiene como función el estudio del significado de los signos y sus combinaciones. Está ligada al conocimiento del mundo y sus posibles interpretaciones. La sintaxis es una disciplina lingüística que se encarga de estudiar el orden y la relación de las palabras en una oración y la función que cumplen en ella. La pragmática es la rama de la lingüística que plantea el estudio del significado en contexto, especialmente dentro de la situación comunicativa y la interpretación sobre el mismo. (Noam Chomsky, 2003. La arquitectura del Lenguaje.)</p>	<p>comprensión lector; revisión componentes lingüísticos (semántico, pragmático y sintáctico).</p>	<p>la situación de comunicación. Componente Semántico. Recupera información explícita en el contenido del texto. Recupera información implícita en el contenido del texto. Componente Sintáctico. Identifica la estructura implícita en el texto. Matriz de Referencia de Lenguaje (MEN 2016) Caracterización de Lectura. (MEN 2017)</p>	<p>(Instrumento del MEN (2017)</p>
--	--	--	------------------------------------

Nota: Para la Operacionalización se tuvo en cuenta la Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017) y la Matriz de Referencia de Lenguaje (MEN 2016).

Dicho proceso orienta la investigación con relación a la descomposición deductiva de las variables y los conceptos o definiciones que son el sustento de la parte teórica del objeto de estudio como la manera en que se procede en la parte metodológica.

3. Marco Metodológico

Tipo de Investigación

La investigación es una labor que puede ser trabajada en forma individual o colectiva cuyo fin es conocer y descubrir situaciones nuevas en pro de la humanidad. Esta labor tiene como objetivo la búsqueda progresiva de conocimientos surgiendo entonces la investigación educativa, necesidad fundamental de este nuevo milenio.

Teniendo en cuenta la formulación del problema, se realizó esta investigación de enfoque cuantitativo, ya que se requiere un análisis de resultados a partir del registro de la información generada por la plataforma que brinda el MEN para la caracterización de la comprensión lectora y niveles de lectura; adquiere una modalidad es Cuasi experimental, por las características de la población sobre la cual se va a desarrollar la investigación, en donde se subdivide en grupo Control y grupo Experimental; tiene un paradigma positivista. “El paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica.” (Ricoy, 2006: 14).

Así mismo esta investigación tiene un alcance Explicativo, que intenta dar interpretación a un fenómeno que sucede y su relación de dos o más variables. “Las investigaciones explicativas son más estructuradas... de hecho, implican los propósitos de éstos (exploración, descripción y correlación o asociación); además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno a que hacen referencia.” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Batista Lucio, 2014: 96-97).

Población y Muestra.

La población de la Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo es de 645 estudiantes, discriminados con 338 estudiantes femeninos y 307 estudiantes masculinos, quienes pertenecen al nivel de básica primaria, de estrato socio económico 1.

La muestra estuvo conformada por dos grupos de tercer grado (3° A - 36 estudiantes, 20 niños y 16 niñas); (3° B - 36 estudiantes, 25 niños y 11 niñas); siendo un total de 72 estudiantes pertenecientes a 3° A al grupo control y 3° B al grupo experimental.

Para seleccionar a la muestra, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Tabla 3.1

Criterios para selección de la muestra

<i>Grupo control 3° A</i>	<i>Grupo experimental 3° B</i>
Estudiantes de ambos sexos	
Rangos de edad: Sujetos entre 7 y 12 años	
Estudiantes asistentes al aula regular	
Estudiantes de básica primaria matriculados en la institución educativa	
Estudiantes pertenecientes al contexto socio cultural que rodea a su escuela	
Estudiantes que lean, con y sin dificultades en comprensión lectora	

Nota: Los criterios fueron seleccionados por los investigadores, según las características de la población. Se utilizaron en el grupo control y experimental.

Descripción de la Muestra. El grupo control estuvo conformado por 36 estudiantes de ambos sexos, 16 niñas representando un 44% del grupo y 20 niños, quienes representan el 56%.

La tabla 5 muestra la cantidad de estudiantes con relación al rango de edad.

Para verificar la información relacionada con los anteriores criterios, se tuvo en cuenta el registro de los estudiantes de donde se tomaron los datos pertinentes para los rangos por criterio.

Tabla 3.2

Datos de los estudiantes del grupo control 3° A, según registro de seguimiento (2018), de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo

N° de Estudiantes	Edad - Años	Tipo de familia	Acudiente	Dificultad cognitiva	Problema de aprendizaje	Problema de actitud	Antigüedad/Reincidencia
Estudiante N° 1	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 2	9	N	Padre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 3	9	N	Madre	Alteración memoria	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 4	10	N	Madre	Dificultad para comprender	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/R
Estudiante N° 5	9	D	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 6	9	D	Tía	NP	NP	Incumple las normas	A/ NR
Estudiante N° 7	8	N	Madre	NP	Dificultad en escritura	Incumple las normas	A/ NR
Estudiante N° 8	9	N	Abuelo	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 9	9	N	Madre	Dificultad para comprender	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 10	8	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 11	9	N	Madre	NP	NP	Agresividad	A/ NR
Estudiante N° 12	9	N	Madre	Dificultad para comprender	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/R
Estudiante N° 13	8	N	Abuelo	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 14	8	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 15	9	N	Madre	Dificultad para comprender	Dificultad en lectura y escritura	Falta de atención	A/ NR
Estudiante N° 16	8	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 17	8	N	Abuela	NP	NP	Agresividad	A/ NR
Estudiante N° 18	8	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 19	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 20	9	N	Abuela	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 21	10	D	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 22	8	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 23	10	N	Abuela	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 24	8	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR

Estudiante N° 25	8	N	Madre	NP	NP	Incumple las normas	A/ NR
Estudiante N° 26	7	D	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 27	8	D	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 28	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 29	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 30	9	N	Abuela	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 31	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 32	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 33	11	N	Padre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 34	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 35	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR
Estudiante N° 36	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/ NR

Nota: Todos los estudiantes pertenecen a estrato 1.

Convenciones: Familia: N (nuclear); M (monoparental); Mg (multigeneracional)

Dificultad Cognitiva/ Problemas de Aprendizaje/ Problemas de Actitud: NP (no presenta)

Antigüedad/ Reincidencia: A (antiguo); N (nuevo); NR (no reincidente); R (reincidente)

Se organizó la información, tanto para el grupo control, como para el grupo experimental.

Tabla 3.3

Datos de los estudiantes del grupo Experimental 3° B, según registro de seguimiento (2018), de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo

N° de Estudiantes	Edad - Años	Tipo de familia	Acudiente	Dificultad cognitiva	Problema de aprendizaje	Problema de actitud	Antigüedad/ Reincidencia
Estudiante N° 1	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 2	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 3	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 4	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 5	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 6	8	N	Madre	Dificultad para comprender	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/NR
Estudiante N° 7	9	M	Madre	NP	NP	Agresividad	A/NR
Estudiante N° 8	9	Mg	Tía	NP	NP	NP	N/NR
Estudiante N° 9	11	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 10	12	M	Madre	NP	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/R
Estudiante N° 11	10	Mg	Abuela	NP	NP	NP	N/NR
Estudiante N° 12	10	N	Abuela	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 13	9	N	Madre	NP	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/NR

Estudiante N° 14	10	N	Madre	NP	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/NR
Estudiante N° 15	9	Mg	Abuela	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 16	9	Mg	Tía	NP	NP	Agresividad	A/NR
Estudiante N° 17	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 18	10	N	Madre	NP	Dificultad en lectura (Fluidez verbal)	NP	A/NR
Estudiante N° 19	10	N	Madre	NP	NP	Agresividad	A/NR
Estudiante N° 20	9	N	Madre	NP	NP	NP	N/NR
Estudiante N° 21	10	Mg	Abuela	NP	NP	Agresividad	N/NR
Estudiante N° 22	9	Mg	Abuela	NP	NP	NP	N/NR
Estudiante N° 23	9	N	Madre	NP	Dificultad en lectura (Fluidez verbal)	NP	A/NR
Estudiante N° 24	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 25	10	Mg	Tía	NP	NP	Agresividad	N/NR
Estudiante N° 26	10	N	Padre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 27	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 28	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 29	10	N	Madre	NP	Dificultad en lectura (Fluidez verbal)	NP	A/NR
Estudiante N° 30	10	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 31	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 32	9	M	Madre	Dificultad para comprender	Dificultad en lectura y escritura	NP	A/NR
Estudiante N° 33	10	N	Madre	NP	NP	NP	N/NR
Estudiante N° 34	10	N	Madre	NP	Dificultad en lectura (Fluidez verbal)	NP	A/R
Estudiante N° 35	9	N	Madre	NP	NP	NP	A/NR
Estudiante N° 36	9	N	Madre	NP	Dificultad en lectura (Fluidez verbal)	NP	A/NR

Nota: Todos los estudiantes pertenecen a estrato 1.

Convenciones: Familia: N (nuclear); M (monoparental); Mg (multigeneracional)

Dificultad Cognitiva/ Problemas de Aprendizaje/ Problemas de Actitud: NP (no presenta)

En la siguiente tabla se refleja el rango de edades de los niños del grupo control.

Tabla 3.4

Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo control, 3° A de básica primaria

Edad	Número de estudiantes
7 años	1
8 años	11
9 años	18
10 años	5
11 años	1

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la figura 1, se puede observar los porcentajes relacionados con las edades de los estudiantes pertenecientes al grupo control.

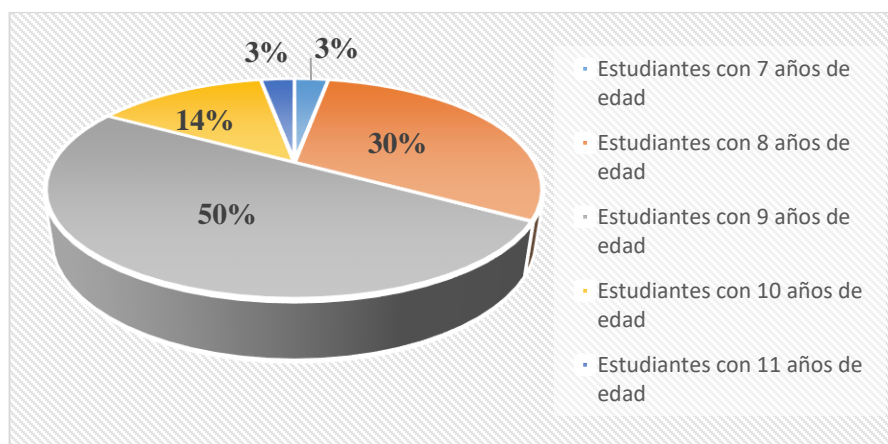


Figura 3.1. Porcentaje de edades de los estudiantes del grupo control (3° A de básica primaria). Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

Según las edades establecidas en el grupo control, un 50% son estudiantes de 9 años; un 30% perteneciente a estudiantes de 8 años; un 14% estudiantes de 10 años; 3% estudiantes de 11 y 7 años respectivamente.

En la siguiente tabla, se determinan los tipos de familia a las cuales pertenecen los estudiantes del grupo control.

Tabla 3.5

Datos del tipo de familia de los estudiantes del grupo control, 3° A de básica primaria

Tipo de familia	Cantidad
N (nuclear)	31
M (monoparental)	5
Mg (multigeneracional)	0

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la siguiente figura se pueden percibir los porcentajes de las familias a las cuales pertenecen los estudiantes del grupo control.

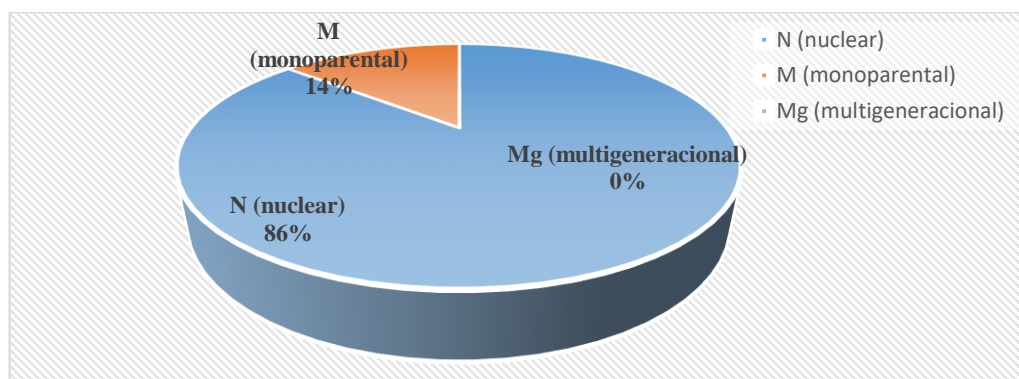


Figura 3.2. Porcentajes del tipo de familias de los estudiantes del grupo control (3° A de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

Los tipos de familia evidenciados en el grupo control fueron dos: familia nuclear, conformada por madre, padre e hijos, representando el 86%, mientras que el 14% de los estudiantes provienen de familias monoparentales, conformada por una madre y sus hijos o por un padre y sus hijos.

En la tabla 6, se determinan los acudientes responsables ante la institución donde estudian los estudiantes del grupo control.

Tabla 3.6

Relación del parentesco de los acudientes, con los estudiantes del grupo control, 3° A de básica primaria

Acudiente	Cantidad
Madre	27
Padre	2
Abuelo	2
Abuela	4
Tía	1

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

Los porcentajes de los acudientes del grupo control pueden ser percibidos en la siguiente figura.

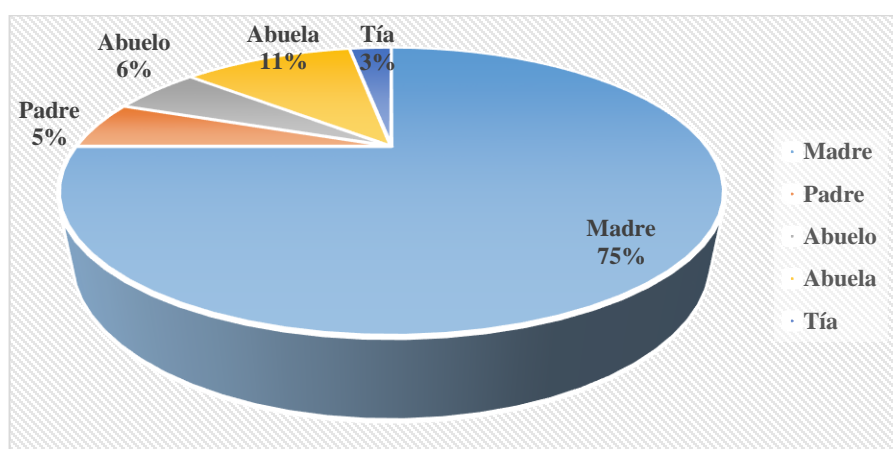


Figura 3.3. Porcentaje del parentesco de los acudientes del grupo control (3° A de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

El 75% de los estudiantes pertenecientes al grupo control, tienen como acudiente o representante legal su madre; mientras que el 25% está distribuido de la siguiente manera: el 11% representado por las abuelas; 6% por los abuelos; 5% por los padres y 3% por una tía.

En la siguiente tabla, se discrimina el tipo de dificultad a nivel cognitivo presentada en los estudiantes del grupo control.

Tabla 3.7

Datos del número de estudiantes que presentan dificultades cognitivas, grupo control, 3° A de básica primaria

Dificultad cognitiva	Número de estudiantes
Dificultad para comprender	4
Alteración memoria	1
NP: No presentó	31

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

La figura 4 muestra los porcentajes de las dificultades encontradas a nivel cognitivo en el grupo control.

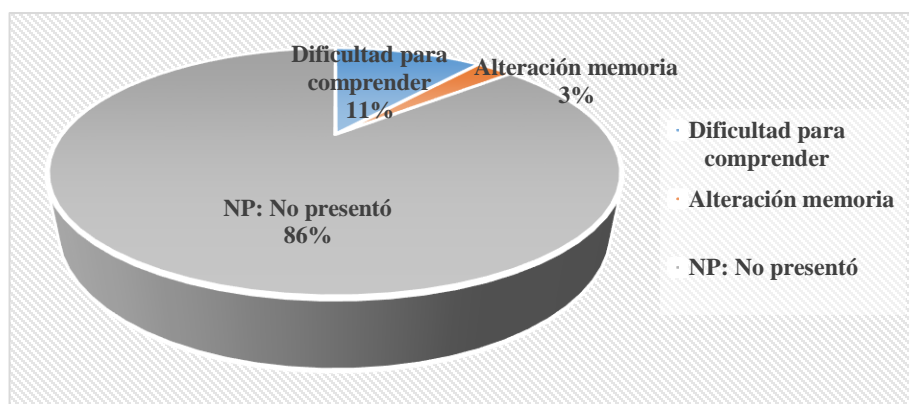


Figura 3.4. Porcentaje de estudiantes con problemas cognitivos, grupo control (3° A de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

Según el registro de seguimiento del estudiante, el 3% sufre de alteración de memoria; mientras que el 11 % tiene dificultad para comprender y el 86% no presenta ningún tipo de problema cognitivo.

La siguiente tabla es la relación entre el número de estudiantes de grupo control y problemas asociados al aprendizaje.

Tabla 3.8

Datos del número de estudiantes con problemas de aprendizaje, grupo control, 3° A de básica primaria

Problema de aprendizaje	Número de estudiantes
NP (no presentó dificultad)	32
Dificultad en lectura y escritura	3
Dificultad en escritura	1

Nota: Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

La figura 5 nos muestra los porcentajes de dichos problemas a nivel de aprendizaje presentados en los estudiantes del grupo control.

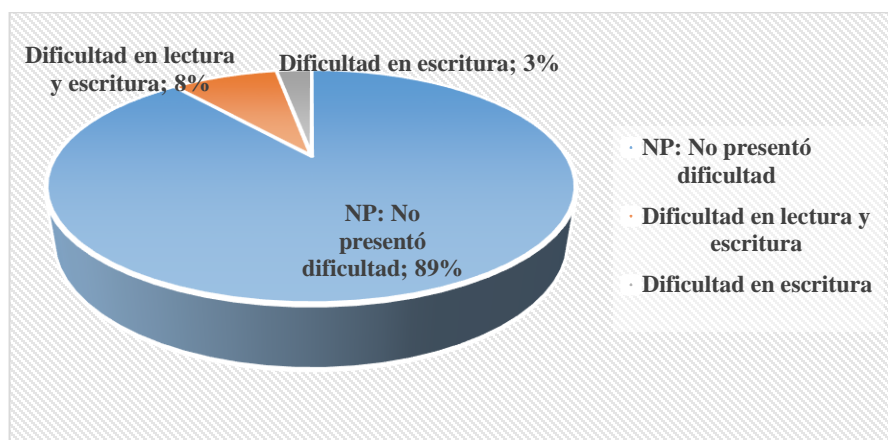


Figura 3.5. Relación del porcentaje de estudiantes con el tipo de problema de aprendizaje que presentan, grupo control (3° A de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la recolección de datos con base en el registro del estudiante, se evidenció que el 89% no tenían dificultades en los procesos de lectura y escritura; mientras que el 8% presentaba dificultades en ambos procesos y el 3% tenía dificultades en la competencia escritora.

Se analizó también el aspecto actitudinal del grupo control, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 3.9

Datos del número de estudiantes con problemas de actitud, grupo control, 3° A de básica primaria

Problemas de actitud	Número de estudiantes
NP (no presenta dificultad)	30
Incumplimiento a las normas institucionales.	3
Falta de atención.	1
Agresividad.	2

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

La figura 6 nos muestra los porcentajes evidenciados según el registro del estudiante, con problemas relacionados al aspecto actitudinal.

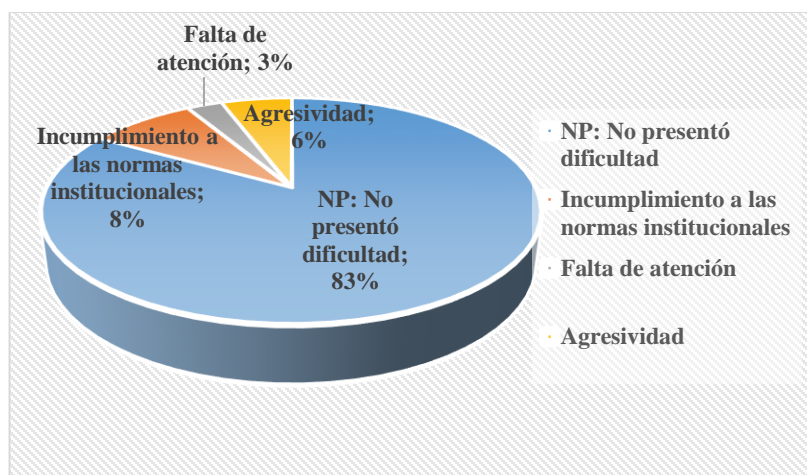


Figura 3.6. Porcentaje de estudiantes con problemas de actitud, grupo control (3° A de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En el aspecto convivencial, el 83% de los participantes del grupo control no presentó dificultad en la actitud; mientras que el 8% evidenciaba dificultad para cumplir las normas institucionales; el 6% evidenciaba agresividad con su par y el 3% presentaba falta de atención.

Finalmente, la tabla 10 nos muestra datos del estudiante con relación a su antigüedad en la institución donde fue llevada a cabo la investigación.

Tabla 3.10

Datos del número de estudiantes antiguos, reincidentes y no reincidentes, del grupo control, 3° A de básica primaria

Antigüedad / Reincidencia	Número de estudiantes
Antiguo / No reincidente	34
Antiguo / Reincidente	2

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

La siguiente figura expresa los porcentajes según la antigüedad o reincidencia de los estudiantes pertenecientes al grupo control.

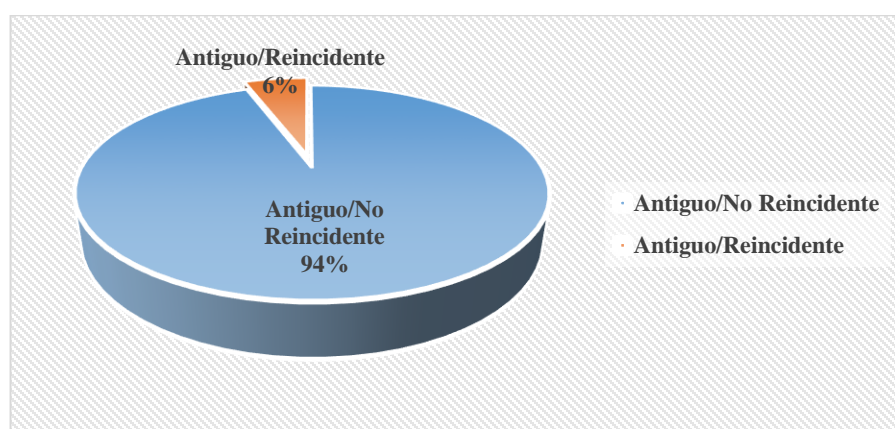


Figura 3.7. Porcentaje de la antigüedad y reincidencia de los estudiantes del grupo control (3° A de básica primaria).

Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

El grupo control estuvo conformado por estudiantes con características de antigüedad en la institución educativa, donde el 94% eran no reincidentes en el grado, mientras que el 6% reincidentían por segundo año el grado tercero.

El grupo experimental estuvo conformado por 36 estudiantes de ambos sexos, 13 niñas representando un 39% del grupo y 23 niños, quienes representan el 61%.

En la siguiente tabla se establece el rango de edades de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 3.11

Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo experimental, 3° B de básica primaria

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

La figura 8 nos muestra los porcentajes en rangos de edad del grupo experimental.

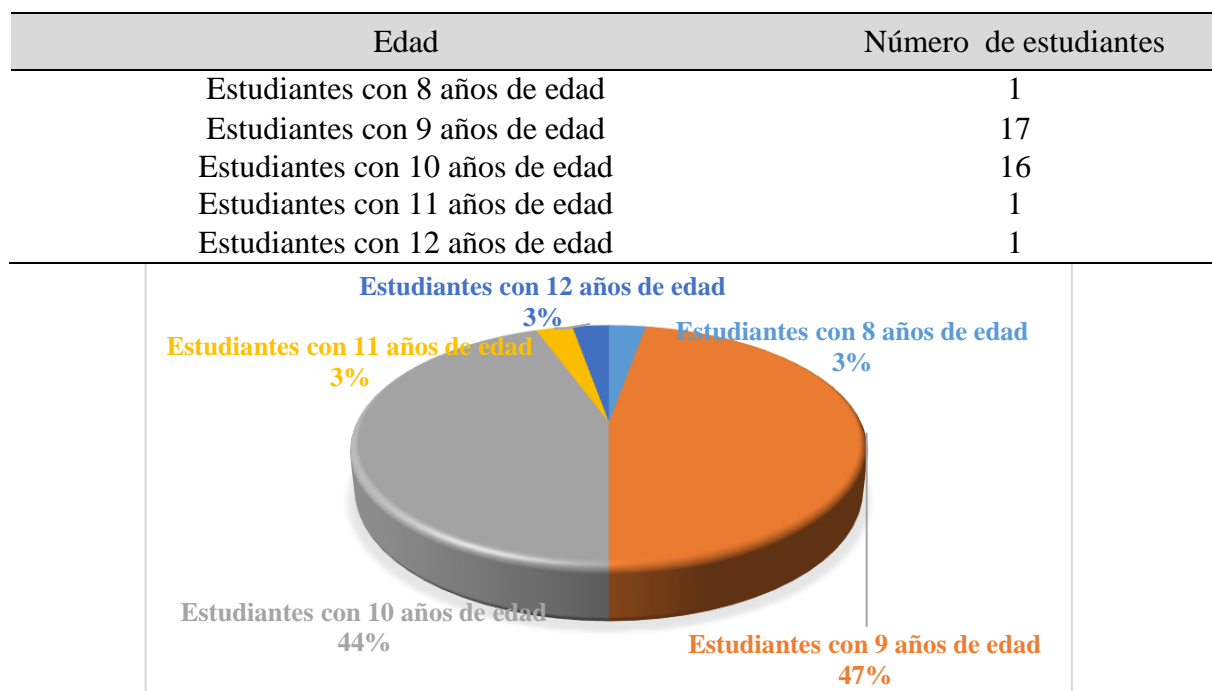


Figura 3.8. Porcentaje de edades de los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria). Fuente:

Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En el grupo experimental, el 47% de los estudiantes tienen 9 años; el 44% tienen 10 años; el 3% tiene 8 años y el 3% restante cuenta con 11 y 12 años respectivamente.

En la siguiente tabla, se pueden observar los datos referentes a las familias de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 3.12

Datos del tipo de familia de los estudiantes del grupo experimental, 3° B de básica primaria

Tipo de familia	Cantidad
N (nuclear)	26
M (monoparental)	3
Mg (multigeneracional)	7

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la figura 9, se pueden evidenciar los porcentajes de los estudiantes del grupo experimental de acuerdo a las familias a las cuales pertenecen.

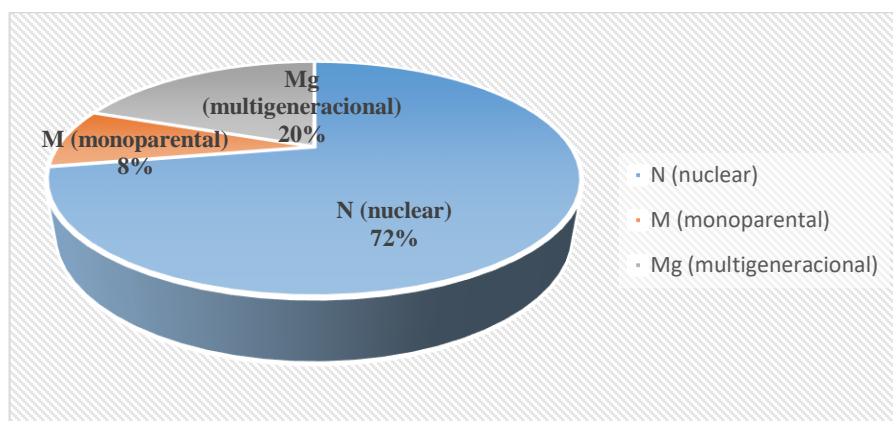


Figura 3.9. Porcentajes del tipo de familias de los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria).

Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En el grupo experimental, el 72% de los estudiantes pertenecen a familias nucleares, conformadas por madre, padre e hijos; el 20% de los estudiantes pertenecen a familias

Multigeneracional, las cuales evidencian en sus hogares varios parientes consanguíneos, ya sea de la madre, del padre o de ambos y el 8% a familias monoparentales, formadas por un padre y su hijo o hijos o una madre y su hijo o hijos.

En la siguiente tabla, se encuentra la relación de los acudientes de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental.

Tabla 3.13

Relación del parentesco de los acudientes, con los estudiantes del grupo experimental, 3° B de básica primaria

Acudiente	Cantidad
Madre	27
Padre	1
Abuela	5
Tía	3

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la figura 10, podemos observar los porcentajes de los acudientes con relación a los estudiantes que pertenecen al grupo experimental.

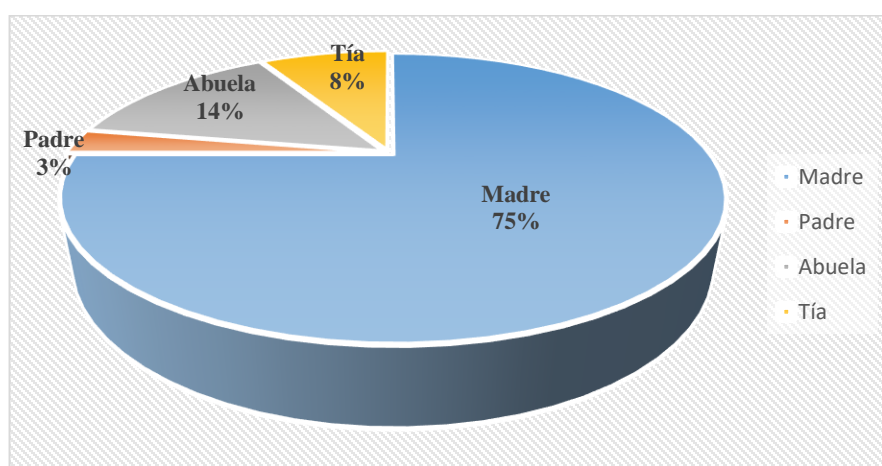


Figura 3.10. Porcentaje del parentesco de los acudientes del grupo experimental (3° B de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

El 75% de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, tienen como acudiente a su madre, seguido por un 14%, quienes tienen como acudiente a su abuela; el 8% son representados por una tía y el 3% por el padre de familia.

Seguidamente, se establecen las relaciones entre estudiantes y dificultades cognitivas evidenciadas según el registro de seguimiento.

Tabla 3.14

Datos del número de estudiantes que presentan dificultades cognitivas grupo experimental, 3° b de básica primaria

Dificultad cognitiva	Número de estudiantes
Dificultad para comprender	2
NP: No presentó	34

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la figura 11, se perciben los porcentajes relacionados a las dificultades cognitivas de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental.

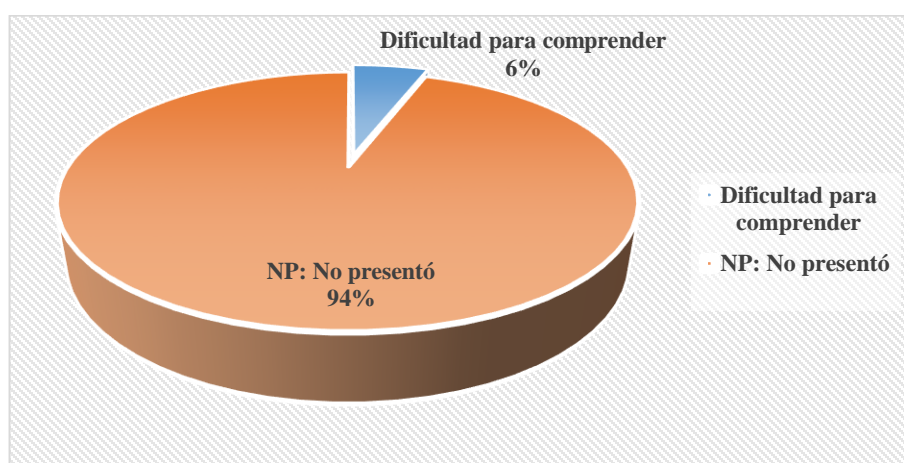


Figura 3.11. Porcentaje de estudiantes con problemas cognitivos, grupo experimental (3° B de básica primaria).

Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

El 94 % de los estudiantes no evidencian dificultades para comprender, mientras que el 6% de los estudiantes tiene dificultades para comprender.

En la siguiente tabla, se presentan los problemas de aprendizaje evidenciados en los estudiantes del grupo experimental de acuerdo al libro de seguimiento llevado en la institución educativa al cual pertenecen:

Tabla 3.15

Datos del número de estudiantes con problemas de aprendizaje, grupo experimental, 3° B de básica primaria

Problema de aprendizaje	Número de estudiantes
NP: No presentó dificultad	26
Dificultad en lectura y escritura	5
Dificultad en lectura	5

Nota: Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la figura 12, se presentan los porcentajes de las dificultades evidenciadas en los estudiantes del grupo experimental, de acuerdo al libro de seguimiento llevado en la institución al cual pertenecen.

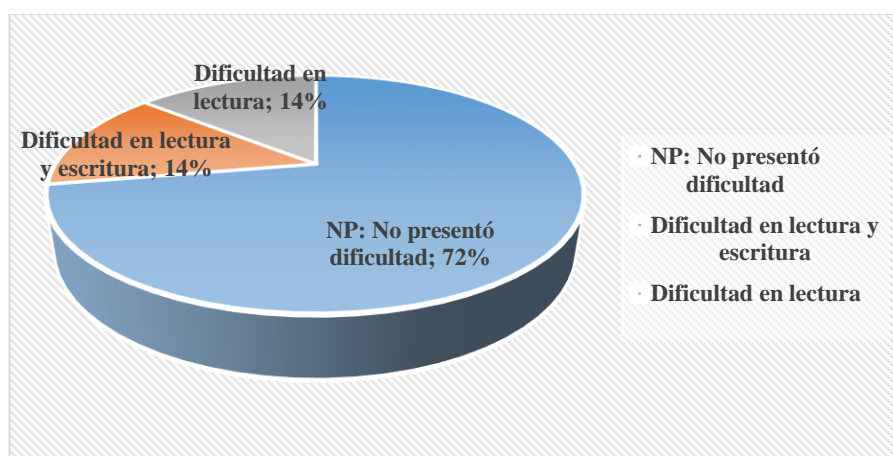


Figura 3.12. Relación de los porcentajes de problemas de aprendizaje que presentan los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria). Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

El 72% de los estudiantes no presentó dificultades de aprendizaje en las competencias lectora y escritora; el 14% de los estudiantes evidencia dificultad en la lectura, mientras que otro 14% evidencia problemas de aprendizaje en ambas competencias: lectora y escritora.

En la tabla 17, se pone en evidencia el aspecto actitudinal de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental:

Tabla 3.16

Datos del número de estudiantes con problemas de actitud grupo experimental, 3° B de básica primaria

Problemas de actitud	Número de estudiantes
NP: No presentó dificultad	31
Agresividad	5

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

La figura 13 muestra los porcentajes de los estudiantes con relación a dificultades de actitud en el aula, según el registro del estudiante:

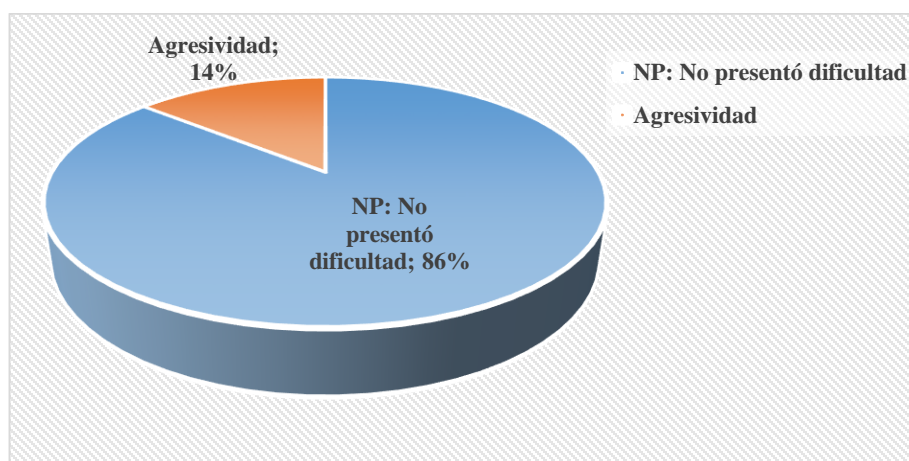


Figura 3.13. Porcentaje de estudiantes con problemas de actitud, grupo experimental (3° B de básica primaria).

Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la parte actitudinal, el 86% de los estudiantes del grupo experimental no evidencia problemas de actitud, mientras que el 14% de los estudiantes demuestra acciones agresivas con su par.

La siguiente tabla muestra la relación del estudiante con la antigüedad en la institución a la cual pertenece.

Tabla 3.17

Datos del número de estudiantes antiguos, reincidentes y no reincidentes, del grupo experimental 3° B de básica primaria

Antigüedad / Reincidencia	Número de estudiantes
Antiguo / No Reincidente	27
Antiguo / Reincidente	2
Nuevo / No Reincidente	7

Nota: Fuente; Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En la siguiente figura, se muestran los porcentajes de los estudiantes según su antigüedad en la institución a la cual pertenecen.

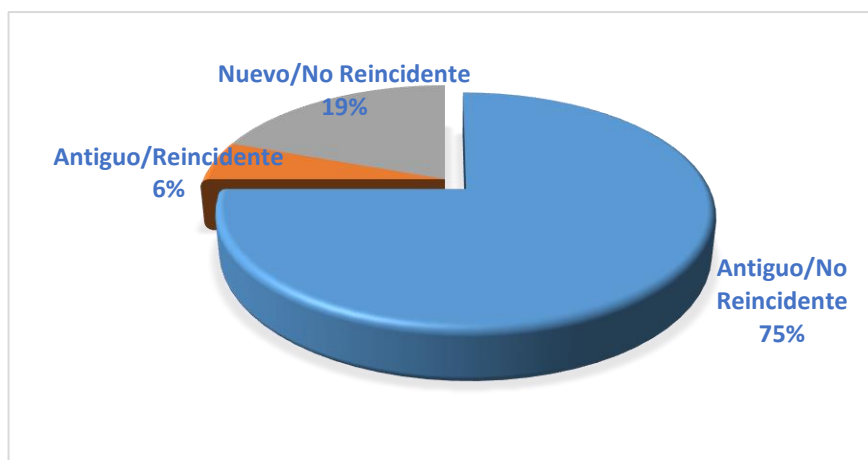


Figura 3.14. Porcentaje de la antigüedad y reincidencia de los estudiantes del grupo experimental (3° B de básica primaria). Fuente: Registro del estudiante de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

En el grupo experimental, el 75% corresponde a aquellos estudiantes que son antiguos en la institución educativa y que no reinciden en el grado; el 19% son estudiantes nuevos no reincidentes en el actual grado y el 6% son estudiantes antiguos y reincidentes en el mismo grado.

Se observa que los porcentajes relacionados en cada uno de los rangos descritos, según los criterios aplicados a ambos grupos, no presentan una diferencia significativa que puedan incidir en los resultados de la comprensión lectora, ya que se percibe cierta homogeneidad en las características de ambos grupos, tanto experimental como control.

Diseño de Investigación

Para la presente investigación, se llevó a cabo un diseño Cuasi Experimental, “los diseños experimentales se utilizan cuando el investigador pretende establecer el posible efecto de una causa que se manipula... implica que un grupo se expone a la presencia de la variable independiente y el otro no.” (Hernández, 2014: 130), aplicándose pre prueba y post prueba a dos grupos, Experimental y Control, llevando a cabo los siguientes momentos:

Primer Momento: Aplicación de una pre prueba Ministerio de Educación Nacional (2017), denominada: Prueba de Caracterización del nivel del Fluidez y Comprensión Lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta, Primera aplicación; se diagnosticó la fluidez lectora de niños y niñas de grado tercero en los grupos control y experimental, así como también los niveles de comprensión de ambos grupos pertenecientes a la muestra.

Segundo Momento: Intervención del grupo experimental con la estrategia de lectura interdisciplinar para fortalecer la comprensión lectora. Esta intervención fue llevada a cabo desde el mes de agosto hasta el mes de noviembre del año 2018. Para verificar el progreso de la intervención con la lectura interdisciplinar, se elaboraron listas de chequeo, con criterios pertinentes a los rasgos de calidad y velocidad, al igual que los niveles de lectura.

Tercer Momento: Aplicación de una segunda caracterización de lectura para medir la fluidez de los estudiantes de la muestra, al igual que su nivel de comprensión lectora. En este tercer momento, se buscará revisar las diferencias del grupo experimental con relación al grupo control.

Esta caracterización perteneciente a la post prueba, se aplicó a ambos grupos de la muestra seleccionada.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Ficha Técnica: Caracterización de lectura

Autor: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- Icfes- (2017)

Tipo de Instrumento: Caracterización

Forma de Aplicación: Es aplicado de manera individual a los estudiantes por una persona que conoce el protocolo de aplicación y su ingreso a la plantilla de Excel.

Población a Aplicar: Grupo Experimental y Grupo Control

Tiempo de aplicación: La aplicación de la prueba tomará 15 minutos por estudiante aproximadamente; entre el proceso de aplicación de la prueba de lectura en voz alta y la valoración de la calidad, la velocidad y la comprensión lectora.

Registro de la información: se hace uso de las fichas de observación y calificación de lo observado por cada participante de la prueba.

La Caracterización de lectura es un instrumento elaborado por el Icfes, y socializado por los formadores del programa Todos a Aprender, con el fin de obtener información sobre la competencia lectora de los estudiantes, y así consolidar estrategias de mejoramiento y acciones didácticas que respondan a las necesidades identificadas. Este instrumento es creado por el Icfes y revisado por un grupo misional, conformado por Oscar David Ramírez, Viviana Cortés y Mónica Ramírez Peñuela.

Esta caracterización de lectura se realiza en dos momentos durante el año escolar de las instituciones que reciben formación por parte del programa PTA (Programa Todos a Aprender), La primera aplicación arroja una descripción de las habilidades críticas en la competencia lectora, teniendo en cuenta la Fluidez (velocidad y calidad) y los Niveles de lectura de los estudiantes (literal, inferencial y crítico); a partir de los hallazgos encontrados en la primera caracterización, se realiza un plan de mejoramiento teniendo en cuenta la falencia más evidente para hacer un entrenamiento con base en estrategias y actividades que conlleven a la mejora de dicha dificultad encontrada en los y las estudiantes.

Para efectos de esta investigación, el Ministerio de Educación Nacional orientó la aplicación de pruebas de caracterización por parte de las investigadoras, utilizando los insumos del año 2017. Se aplicaron en dos momentos establecidos en el cronograma de actividades. La pre prueba fue aplicada en el mes de agosto de 2018 y la post prueba en el mes de noviembre de 2018, teniendo en cuenta el protocolo establecido.

Dicha caracterización de lectura está formada por dos partes: Medición de la fluidez y medición de la comprensión lectora. Para la medición de la fluidez, se toman dos rasgos característicos que son: la velocidad y la calidad. La velocidad en la pre prueba se mide con una lectura corta, donde se incluyen las palabras del título, y para la pos prueba, el texto es un poco más extenso, en comparación con el número de palabras por minuto. Para los y las estudiantes, se presentan generalmente textos de la colección semilla.

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.

Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour. V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Figura 3.15. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

Para la pre prueba fue utilizado el texto titulado “La Almohada” el cual está conformado por 118 palabras. Al estudiante se le entrega una hoja con la lectura completa mientras el docente evaluador va señalando en la ficha de observación, teniendo en cuenta los rasgos de la lectura.

Posteriormente, se aplica la post prueba, la cual es una lectura diferente a la primera, tanto en contenido como en número de palabras.

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Hora de inicio: _____ Hora de terminación: _____

Naves espaciales



Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Figura 3.16. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).

La lectura de la post prueba, titulada Naves espaciales, está conformada por 127 palabras y fue un texto tomado y adaptado del libro Lenguaje entre textos de tercer grado, del Ministerio de Educación Nacional.

Lo anterior sería la primera parte de un protocolo que debe seguir el maestro que aplica la prueba. El docente debe reconocer los pasos establecidos por la prueba de caracterización para una aplicación óptima y transparente que arroje los resultados reales de los estudiantes.

INSTRUCCIONES GENERALES PARA EL (LA) DOCENTE o EVALUADOR:

- Trabaje en forma individual con cada estudiante (quien también se denominará lector). Recuerde que el ambiente debe ser tranquilo y amable, lejos del ruido y de situaciones que desvíen al lector de su tarea.
- Tenga un cronómetro listo y en buen funcionamiento.
- Para iniciar el ejercicio, usted debe entregarle al estudiante el protocolo del lector (el texto que va a leer), el cual debe tener diligenciado el nombre completo del estudiante, el curso, el año escolar, la hora y la fecha del ejercicio.
- Explíquelo que leerá un texto. Debe haber una ficha de registro por cada estudiante. (Los textos deben estar escritos en letra grande y a espacio 1,5)
- Indíquelo al estudiante el momento en el que debe iniciar la lectura: "LEE EN VOZ ALTA, LO MEJOR QUE PUEDAS. INICIA YA" y active el cronómetro.
- El cronómetro se debe activar una vez el estudiante inicie el proceso de lectura.
- Se espera que el estudiante lea de 85 a 89 palabras por minuto, de ahí que usted como evaluador debe estar muy atento a marcar en la ficha de registro cuántas palabras alcanzó a leer el estudiante en un minuto y señalar los rasgos que caracterizan la calidad de la lectura.
- Al cumplirse el minuto, tome el registro, pero no desactive el cronómetro, deje que el estudiante continúe leyendo el texto hasta que se cumplan 5 minutos y detenga el cronómetro.
- En este caso, el texto tiene 118 palabras; es probable que, para leerlo en su totalidad, el evaluado requiera de más de un minuto. Ahora bien, si el lector lee o hace el ejercicio más rápido, termina el texto antes del minuto, usted debe detener el cronómetro y registrar en la ficha de información el tiempo transcurrido en la casilla correspondiente.
- Mientras el estudiante lee, usted no solo debe estar atento al número de palabras por minuto, sino también a registrar los rasgos de calidad. Esta información la debe consignar en las 5 columnas dispuestas para cada rasgo en la ficha de observación.
- Para medir la calidad de la lectura, usted debe ir marcando la manera como el estudiante va tejiendo las palabras o realizando el proceso lector. Usted debe anotar las omisiones de letras, cambios de palabra, las anomalías de acento, las faltas de pausas, y si hace o no autocorrección.
- Al finalizar la lectura, lleve a cabo la prueba de comprensión lectora que hace parte de esta caracterización.
- Utilice las fichas y la plantilla para calificar la velocidad, la calidad de la lectura en voz alta y la comprensión.

GLOSARIO

- **Velocidad de lectura:** ¿Cuántas palabras lee el estudiante por minuto?
- **Calidad de la lectura:** ¿El estudiante lee con fluidez, hace pausas y utiliza entonación?

Figura 3.17. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

Este protocolo tiene su variación en la parte de la observación hecha en el número de palabras del texto en la segunda aplicación de la caracterización.

Pasos de la Prueba Caracterización de Lectura Aplicada a Estudiantes.

Primer Paso: El o la docente explica al niño o a la niña, que debe dar inicio a la lectura en voz alta cuando escuche la señal. El o la docente debe tener a la mano un cronómetro, un lápiz y una hoja en donde debe marcar los rasgos característicos hallados en la lectura realizada por el o la estudiante y el número de palabras por minuto. Esta prueba se realiza a cada estudiante en un ambiente propicio para que él o ella puedan escuchar su voz y pueda valorar su lectura.

En el momento de la lectura en voz alta, para determinar las palabras que el estudiante lee por minuto, se hace necesario el uso de la ficha de observación, en donde se lleva el registro del número de palabras de la lectura, la cual está fragmentada para hacer fácil el conteo de palabras.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Primera aplicación

¿Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?
-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ Institución educativa: _____

Día _____ Mes _____ Año _____

Hora de inicio _____ Hora de terminación de la lectura del texto _____

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Calidad de lectura	Anomalías de entonación	Faltas de pausas	Nota final
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer.	13					
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20					
Por eso me apodan <i>el Cobilas</i> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24					
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla,	9					
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda,	13					
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños.	10					
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.	27					
TOTAL	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.
** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Figura 3.18. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

La ficha contiene unos rasgos del tejido de la lectura, teniendo en cuenta que, para la primera aplicación de la prueba de caracterización, se evalúa una lectura de 118 palabras. En la

segunda aplicación de lectura, relativa a la post prueba, los rasgos de lectura son los mismos, la única diferencia es el contenido de la lectura y el número de palabras.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): _____

Grado: _____ **Institución educativa:** _____

Día _____ **Mes** _____ **Año** _____

Hora de inicio _____ **Hora de terminación de la lectura del texto** _____

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omitidos de letra	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Errores de comprensión
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	18					
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.	13					
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	18					
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14					
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	26					
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar.	19					
lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.	17					
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Figura 3.19. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).

En esta segunda aplicación, el tejido de la lectura está organizado de igual forma por fragmentos de la lectura correspondiente a Nave espaciales, con un número de 127 palabras en total, respetando los rasgos de la lectura en voz alta que pueden ser hallados en el estudiante y que miden de alguna manera, la calidad lectora. Para dicha valoración relacionada a la calidad

lectora, se hace necesario el conteo de palabras por minuto, así como los rasgos de la lectura de cada estudiante.

Para el (la) docente evaluador
FICHA DE CALIFICACIÓN DE LO OBSERVADO
 Primera aplicación

-Velocidad: de acuerdo con el total de palabras leídas por minuto, sitúe al estudiante en el rango que le corresponde y mencione las anomalías encontradas.

NIVELES	NÚMERO DE PALABRAS POR MINUTO	OBSERVACIONES
RÁPIDO	Por encima de 89	
ÓPTIMO	Entre 85 y 89 palabras	
LENTO	Entre 61 y 84	
MUY LENTO	Por debajo de 60	

-Calidad: Señale con una X la lectura que hace el (la) estudiante según los rasgos y ubique el nivel en el que se encuentra el lector:

RASGO	NIVEL
El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo.	A
El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones).	B
En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.	C
El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).	D

-SI EL (LA) ESTUDIANTE PRESENTA CATEGORÍAS DE CALIDAD MIXTAS, DEJE LA QUE PREDOMINA Y ACATE LA INSTRUCCIÓN ANTERIOR, SEGÚN EL CASO.

Figura 3.20. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

La ficha de calificación de lo observado es igual tanto para la primera como para la segunda aplicación de prueba, ya que se respetan los valores cualitativos de los rasgos de lectura para la identificación de sus niveles y la calidad lectora. De igual forma, el conteo de palabras

por minuto se evidencia en niveles de velocidad, los cuales son iguales, a pesar de que las lecturas sean diferentes en el contenido de las mismas.

Segundo paso: después de hallar los rasgos característicos del estudiante, el docente debe entregar una segunda hoja que tiene relación con la comprensión lectora. En ella, el niño o la niña encuentra la misma lectura que realizó en voz alta y seis preguntas o enunciados organizados por pares; los enunciados 1 y 2, se relacionan con información puntual del texto (nivel literal); en los enunciados 3 y 4, se debe realizar inferencia del contenido del texto (nivel inferencial) y en los enunciados 5 y 6 se realiza una evaluación y reflexión del contenido del texto (nivel crítico- intertextual).

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: "dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela", la palabra subrayada puede ser remplazada por:</p> <p>A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p>A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:</p> <p>A. Tímido y miedoso. B. Imaginativo y fantasioso. C. Aventurero y valiente. D. Grosero y provocador.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:</p> <p>A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo. B. Una forma de soportar el aburrimiento. C. Una manera de vivir nuevas experiencias. D. Una excusa para escribir historias.</p>

Figura 3.21. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

En la primera aplicación correspondiente a la pre prueba, se tiene en cuenta toda la información obtenida después de la lectura que los estudiantes hacen de manera silenciosa. Puede permitirse una segunda lectura en este proceso. Con relación a la segunda aplicación, varía el contenido de la lectura y el número de palabras de la misma.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el texto, una nave espacial es:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra. B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior. C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar. D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta. 	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que</p> <ul style="list-style-type: none"> A. conduce una nave espacial. B. diseña y construye naves espaciales. C. maneja naves a control remoto. D. explora otros planetas del Sistema Solar.
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a</p> <ul style="list-style-type: none"> A. una clase de nave que es conducida a control remoto. B. el equipo de expertos que guía a los astronautas. C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial. D. una serie de naves que funcionan como satélites. 	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el primer párrafo del texto predomina una</p> <ul style="list-style-type: none"> A. comparación. B. definición. C. enumeración. D. descripción.
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para</p> <ul style="list-style-type: none"> A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario. B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior. C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo. D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar. 	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>El texto anterior tiene el propósito de</p> <ul style="list-style-type: none"> A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar. B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior. C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales. D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

Figura 3.22. Tomada de: Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).

De igual forma, se tiene en cuenta elementos esenciales de la lectura que correspondan a los niveles lectores que se quieren evaluar para verificar la comprensión lectora de los estudiantes en ambas aplicaciones de la prueba.

Tercer Paso: Realizada esta primera parte de caracterización a todos los estudiantes del grado seleccionado, se procede a hacer una consolidación de los resultados. Para ello, los y las docentes encargados de aplicar el instrumento, utilizan un documento de Excel, denominado Plantilla de datos, ingresando uno por uno, los resultados de los estudiantes. Cabe mencionar que la elaboración de esta plantilla de datos también está sujeta a un grupo misional que revisa su funcionalidad para alcanzar los propósitos deseados: María José Otalora, Mónica Ramírez Peñuela, Ángela Viviana Cortés, Ana Camila Medina y Mauricio Niño (2017).

Para ingresar los datos en la plantilla, el docente debe tener el número de palabras leídas por minuto de cada estudiante participe de la prueba de caracterización. Según el número, se clasifica al estudiante en un nivel de Velocidad (Muy lento, lento, óptimo y rápido); y según los rasgos encontrados en la lectura en voz alta, se clasificará en un nivel de calidad A- B- C- D (Ver tabla anexa) Para la comprensión lectora, es necesario que el estudiante cumpla con el nivel lector requerido en la plantilla. Para determinar si cumple con alguno de los tres niveles de lectura (Literal, inferencial y crítico), es decir, haber respondido correctamente las dos preguntas orientadas a cada nivel lector.

Al finalizar el ingreso, el documento de Excel posibilita los ponderados exactos de cada elemento evaluado en los niños y niñas en cuanto a:

- Fluidez (velocidad y calidad)
- Velocidad (Rápido- Óptimo- Lento- Muy lento)
- Calidad (Rango A-B-C-D)

- Comprensión lectora (Nivel Literal, Nivel Inferencial, Nivel Crítico- intertextual)

La siguiente tabla arroja los datos obtenidos con relación a la velocidad, tanto en la pre prueba como en la post prueba del grupo control.

Tabla 3.18

Resultados pre prueba y pos prueba, del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; grupo control 3° A

Nivel	Número de palabras por minuto	Nivel	Número de palabras por minuto
Rápido	Por encima de 89	Lento	Entre 61 y 84
Óptimo	Entre 85 y 89 palabras	Muy lento	Por debajo de 60
	Pre prueba		Post prueba
Número de estudiantes	Rango	Velocidad	Rango
Velocidad			Velocidad
Estudiante N° 1	Muy lento	25	Muy lento
Estudiante N° 2	Muy lento	39	Muy lento
Estudiante N° 3	Muy lento	45	Muy lento
Estudiante N° 4	Muy lento	45	Muy lento
Estudiante N° 5	Muy lento	45	Lento
Estudiante N° 6	Muy lento	45	Lento
Estudiante N° 7	Muy lento	45	Muy lento
Estudiante N° 8	Muy lento	46	Muy lento
Estudiante N° 9	Muy lento	47	Muy lento
Estudiante N° 10	Muy lento	47	Muy lento
Estudiante N° 11	Muy lento	48	Muy lento
Estudiante N° 12	Muy lento	49	Muy lento
Estudiante N° 13	Muy lento	49	Muy lento
Estudiante N° 14	Muy lento	49	Muy lento
Estudiante N° 15	Muy lento	52	Muy lento
Estudiante N° 16	Muy lento	57	Muy lento
Estudiante N° 17	Muy lento	58	Muy lento
Estudiante N° 18	Lento	62	Lento
Estudiante N° 19	Lento	63	Lento
Estudiante N° 20	Lento	64	Lento
Estudiante N° 21	Lento	64	Lento
Estudiante N° 22	Lento	64	Lento
Estudiante N° 23	Lento	64	Lento
Estudiante N° 24	Lento	64	Muy lento
Estudiante N° 25	Lento	64	Lento
Estudiante N° 26	Lento	67	Lento
Estudiante N° 27	Lento	68	Lento
Estudiante N° 28	Lento	74	Lento
Estudiante N° 29	Lento	80	Lento
Estudiante N° 30	Lento	85	Óptimo
Estudiante N° 31	Óptimo	86	Lento
Estudiante N° 32	Óptimo	86	Lento
Estudiante N° 33	Óptimo	87	Óptimo
Estudiante N° 34	Óptimo	87	Óptimo
Estudiante N° 35	Óptimo	87	Óptimo
Estudiante N° 36	Óptimo	89	Óptimo

Nota. Fuente; Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado. Lectura en voz alta. Primera y segunda aplicación. (MEN 2017).

Se pueden evidenciar a los estudiantes del grupo control con las puntuaciones en la lectura en voz alta referente a lectura de texto en un minuto, tanto en la pre como en la post prueba, para medir la velocidad de la lectura.

En la siguiente tabla se puede evidenciar la velocidad de la lectura en voz alta de los estudiantes que hacen parte del grupo experimental en la pre y la post prueba.

Tabla 3.19

Resultados pre prueba y pos prueba, del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; grupo experimental 3° B

Nivel	Número de palabras por minuto	Nivel	Número de palabras por minuto	
Rápido	Por encima de 89	Lento	Entre 61 y 84	
Óptimo	Entre 85 y 89 palabras	Muy lento	Por debajo de 60	
Pre prueba		Post prueba		
Número de Estudiantes	Rango	Velocidad	Rango	Velocidad
Estudiante N° 1	Muy lento	45	Muy lento	46
Estudiante N° 2	Muy lento	45	Muy lento	48
Estudiante N° 3	Muy lento	45	Muy lento	58
Estudiante N° 4	Muy lento	46	Muy lento	59
Estudiante N° 5	Muy lento	47	Muy lento	59
Estudiante N° 6	Muy lento	48	Lento	61
Estudiante N° 7	Muy lento	49	Lento	61
Estudiante N° 8	Muy lento	57	Lento	62
Estudiante N° 9	Muy lento	58	Lento	62
Estudiante N° 10	Muy lento	59	Lento	62
Estudiante N° 11	Lento	62	Lento	62
Estudiante N° 12	Lento	64	Lento	63
Estudiante N° 13	Lento	65	Lento	64
Estudiante N° 14	Lento	67	Lento	65
Estudiante N° 15	Lento	67	Lento	67
Estudiante N° 16	Lento	69	Lento	68
Estudiante N° 17	Lento	80	Óptimo	85
Estudiante N° 18	Lento	83	Óptimo	85
Estudiante N° 19	Lento	84	Óptimo	85
Estudiante N° 20	Óptimo	85	Óptimo	85
Estudiante N° 21	Óptimo	85	Óptimo	86
Estudiante N° 22	Óptimo	85	Óptimo	86
Estudiante N° 23	Óptimo	86	Óptimo	86
Estudiante N° 24	Óptimo	87	Óptimo	86
Estudiante N° 25	Óptimo	87	Óptimo	87

Estudiante N° 26	Optimo	87	Optimo	87
Estudiante N° 27	Optimo	87	Optimo	89
Estudiante N° 28	Optimo	89	Optimo	89
Estudiante N° 29	Optimo	89	Optimo	89
Estudiante N° 30	Optimo	89	Rápido	90
Estudiante N° 31	Rápido	90	Rápido	90
Estudiante N° 32	Rápido	90	Rápido	90
Estudiante N° 33	Rápido	90	Rápido	90
Estudiante N° 34	Rápido	90	Rápido	90
Estudiante N° 35	Rápido	90	Rápido	90
Estudiante N° 36	Rápido	90	Rápido	90

Nota. Fuente; Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer

grado. Lectura en voz alta. Primera y segunda aplicación. (MEN 2017).

En lo anterior, se muestran los resultados obtenidos en la medición de lectura de palabras por minuto, por parte del grupo experimental, tanto en la pre prueba como en la post prueba.

La siguiente tabla muestra los resultados de la fluidez verbal y comprensión lectora del grupo control, después de aplicada la pre prueba.

Tabla 3.20

Resultados pre prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo control 3° A

N°	Número de estudiantes	Primera aplicación			
		Fluidez	Calidad (Nivel)	Literal	Comprensión
		Velocidad (Rango /nivel)			Inferencial
					Crítica
Estudiante N° 1		Lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 2		Óptimo	B	No cumple	Cumple
Estudiante N° 3		Lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 4		Lento	C	No cumple	Cumple
Estudiante N° 5		Lento	C	No cumple	No cumple
Estudiante N° 6		Lento	C	Cumple	Cumple
Estudiante N° 7		Lento	A	No cumple	No cumple
Estudiante N° 8		Muy lento	A	No cumple	No cumple
Estudiante N° 9		Muy lento	A	Cumple	Cumple
Estudiante N° 10		Muy lento	A	No cumple	No cumple
Estudiante N° 11		Muy lento	A	Cumple	Cumple
Estudiante N° 12		Muy lento	A	No cumple	Cumple
Estudiante N° 13		Muy lento	A	No cumple	No cumple
Estudiante N° 14		Muy lento	A	No cumple	No cumple
Estudiante N° 15		Muy lento	A	Cumple	Cumple
Estudiante N° 16		Muy lento	A	No cumple	No cumple
Estudiante N° 17		Muy lento	A	No cumple	Cumple

Estudiante N° 18	Óptimo	C	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 19	Óptimo	C	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 20	Óptimo	C	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 21	Lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 22	Lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 23	Lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 24	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 25	Óptimo	B	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 26	Muy lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 27	Muy lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 28	Muy lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 29	Muy lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 30	Muy lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 31	Lento	B	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 32	Lento	B	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 33	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 34	Lento	B	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 35	Lento	B	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 36	Lento	B	No cumple	Cumple	No cumple

Nota. Fuente; Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer

grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

Se pueden evidenciar los niveles de la fluidez y los niveles de lectura de los estudiantes pertenecientes al grupo control en la aplicación de la pre prueba.

La siguiente tabla muestra los resultados de la fluidez y comprensión lectora del grupo control, en la parte de la post prueba.

Tabla 3.21

Resultados pos prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo control 3° A

N°	Número de estudiantes	Segunda aplicación			
		Fluidez	Calidad (Nivel)	Literal	Comprensión
		Velocidad (Rango /nivel)			Inferencial
Estudiante N° 1		Lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 2		Óptimo	B	No cumple	Cumple
Estudiante N° 3		Lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 4		Lento	A	No cumple	Cumple
Estudiante N° 5		Lento	A	No cumple	Cumple
Estudiante N° 6		Lento	B	No cumple	Cumple
Estudiante N° 7		Lento	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 8		Muy lento	A	Cumple	Cumple
Estudiante N° 9		Muy lento	A	No cumple	Cumple
Estudiante N° 10		Muy lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 11		Muy lento	A	Cumple	Cumple

Estudiante N° 12	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 13	Muy lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 14	Muy lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 15	Muy lento	A	Cumple	No cumple	Cumple
Estudiante N° 16	Muy lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 17	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 18	Óptimo	B	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 19	Óptimo	B	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 20	Óptimo	C	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 21	Lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 22	Lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 23	Lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 24	Lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 25	Óptimo	C	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 26	Lento	B	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 27	Lento	B	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 28	Muy lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 29	Muy lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 30	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 31	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 32	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 33	Muy lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 34	Lento	B	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 35	Lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 36	Lento	A	No cumple	Cumple	No cumple

Nota. Fuente; Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer

grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).

Se pueden observar cada uno de los niveles evidenciados en los estudiantes después de la aplicación de la post prueba de caracterización de lectura con relación a la fluidez y a la comprensión.

La siguiente tabla muestra los resultados de la fluidez y comprensión lectora del grupo experimental, en la parte de la pre prueba.

Tabla 3.22

Resultados pre prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo experimental 3° B

N°	Número de estudiantes	Primera aplicación				Crítica
		Fluidez Velocidad (Rango /nivel)	Calidad (Nivel)	Literal	Comprensión Inferencial	
	Estudiante N° 1	Rápido	C	Cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 2	Óptimo	C	No cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 3	Óptimo	C	No cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 4	Rápido	C	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 5	Lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 6	Lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 7	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 8	Lento	B	No cumple	Cumple	Cumple
	Estudiante N° 9	Óptimo	B	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 10	Muy lento	A	No cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 11	Muy lento	B	No cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 12	Óptimo	C	Cumple	Cumple	Cumple
	Estudiante N° 13	Óptimo	B	Cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 14	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 15	Rápido	C	Cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 16	Lento	C	Cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 17	Óptimo	B	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 18	Lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 19	Lento	A	Cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 20	Lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 21	Óptimo	B	Cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 22	Rápido	C	Cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 23	Muy lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 24	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 25	Óptimo	C	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 26	Muy lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 27	Lento	A	No cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 28	Óptimo	B	No cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 29	Óptimo	B	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 30	Óptimo	B	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 31	Rápido	D	Cumple	Cumple	No cumple
	Estudiante N° 32	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 33	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 34	Muy lento	A	Cumple	No cumple	No cumple
	Estudiante N° 35	Lento	B	No cumple	No cumple	Cumple
	Estudiante N° 36	Rápido	B	No cumple	Cumple	No cumple

Nota. Fuente; Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer

grado. Lectura en voz alta. Primera aplicación. (MEN 2017).

Se pueden evidenciar los niveles de la fluidez y los niveles de lectura de los estudiantes pertenecientes al grupo experimental en la aplicación de la pre prueba.

La siguiente tabla muestra los resultados de la fluidez y comprensión lectora del grupo experimental, en la parte de la post prueba.

Tabla 3.23

Resultados pos prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; grupo experimental 3° B

N°	Número de estudiantes	Segunda aplicación			
		Fluidez	Calidad (Nivel)	Comprensión	Crítica
		Velocidad (Rango /nivel)		Inferencial	
Estudiante N° 1		Rápido	C	Cumple	Cumple
Estudiante N° 2		Óptimo	C	Cumple	No cumple
Estudiante N° 3		Rápido	D	Cumple	Cumple
Estudiante N° 4		Rápido	D	Cumple	Cumple
Estudiante N° 5		Lento	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 6		Lento	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 7		Lento	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 8		Óptimo	C	Cumple	Cumple
Estudiante N° 9		Óptimo	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 10		Lento	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 11		Muy lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 12		Óptimo	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 13		Óptimo	C	Cumple	No cumple
Estudiante N° 14		Lento	C	Cumple	Cumple
Estudiante N° 15		Óptimo	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 16		Lento	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 17		Rápido	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 18		Lento	B	No cumple	No cumple
Estudiante N° 19		Óptimo	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 20		Óptimo	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 21		Óptimo	C	Cumple	No cumple
Estudiante N° 22		Rápido	C	Cumple	Cumple
Estudiante N° 23		Muy lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 24		Muy lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 25		Óptimo	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 26		Lento	B	Cumple	Cumple
Estudiante N° 27		Óptimo	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 28		Muy lento	A	Cumple	No cumple
Estudiante N° 29		Óptimo	B	Cumple	No cumple
Estudiante N° 30		Óptimo	C	Cumple	Cumple

Estudiante N° 31	Rápido	C	Cumple	Cumple	Cumple
Estudiante N° 32	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Estudiante N° 33	Lento	D	Cumple	Cumple	Cumple
Estudiante N° 34	Lento	B	Cumple	Cumple	No cumple
Estudiante N° 35	Lento	C	Cumple	Cumple	Cumple
Estudiante N° 36	Rápido	C	Cumple	Cumple	Cumple

Nota. Fuente; Prueba de Caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de tercer

grado. Lectura en voz alta. Segunda aplicación. (MEN 2017).

Se pueden observar cada uno de los niveles evidenciados en los estudiantes después de la aplicación de post prueba de caracterización de lectura con relación a la fluidez y a la comprensión.

Para efectos de la investigación, después de aplicada la pre prueba, se dio paso a la intervención en el grupo experimental, ya que según los resultados obtenidos y como se indica en las tablas anteriores, gran número de los estudiantes tienen falencia en ambos componentes de la prueba: fluidez y comprensión lectora. Dicha intervención fue la aplicación de la estrategia Lectura interdisciplinar para lograr fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes pertenecientes al grupo. Esta intervención fue adaptada según las habilidades críticas demostradas en los resultados de la pre prueba. Una vez finalizada la intervención, cuyo tiempo de aplicación fue de tres meses, se dio paso a la Post prueba. Estos resultados se tabularon y finalmente se procede a hacer el análisis estadístico con el Software Statgraphics versión 16, para así realizar la correlación para análisis de resultados obtenidos después de implementada la estrategia.

Encuesta a Docentes. A continuación, se presenta la Ficha técnica de la Encuesta aplicada a los docentes:

Nombre de la prueba: Encuesta a Docentes de Grado Tercero

Autor: Ana María González Pérez y Jacqueline Esther Ospino Santana.

Tipo de instrumento: Encuesta

Forma de Aplicación: De manera individual.

Población a aplicar: Cuatro docentes pertenecientes a la IECD Manuel Elkin Patarroyo de grado Tercero de básica primaria modalidad docentes de aula.

Tiempo de aplicación: La aplicación de la encuesta tomó entre 20 a 25 minutos por docente.

Registro de la información: Se analizan los ítems de la encuesta, teniendo en cuenta el formato de respuestas fijas según la escala de Likert (Frecuencia) y se tabula la información, la cual es representada por medio de gráficos. La encuesta está conformada por 20 ítems, siendo el número 20 una pregunta abierta para los docentes participantes.

La encuesta fue un instrumento utilizado para conocer la metodología, estrategias y mediaciones utilizadas por los docentes de tercer grado, frente a la comprensión lectora de sus estudiantes a partir de su experiencia en cada una de las áreas. El formato utilizado para la encuesta fue la elaboración de 20 ítems referidos a Comprensión lectora, Calidad de la lectura, Fluidez en la lectura, Estrategias de lectura, Mediación didáctica, Recursos, Conocimiento y uso del instrumento de caracterización. Dentro de estos 20 ítems, hay uno orientado al aporte de los docentes desde su experticia en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. (Pregunta No. 20)

Los pasos que se tuvieron en cuenta para la aplicación de la encuesta a los docentes de tercer grado de la IECD Manuel Elkin Patarroyo fueron:

Paso 1: Consentimiento a través de una carta remitida a la rectora de la Institución Mg. Inocencia Ramos Meza, quien leyó y autorizó la aplicación de dicho instrumento a los docentes de las sedes 1 y 2 de la IECD Manuel Elkin Patarroyo.

Paso 2: Consentimiento verbal de cada uno de los docentes que laboran en la IECD Manuel Elkin Patarroyo para participar en la encuesta orientada a conocer la metodología con la que abordan el desarrollo y fortalecimiento de la Competencia Lectora.

Paso 3: aplicación de la encuesta por parte de cada uno de los docentes de la IECD Manuel Elkin Patarroyo en diferentes momentos.

Paso 4: tabulación de la información por parte de las investigadoras y elaboración de gráficas a partir de los datos obtenidos en la encuesta.

Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.

En la presente investigación, se ha considerado la validación a través de la técnica de Opinión por expertos. En cuanto al primer instrumento utilizado, denominado Caracterización de lectura, fue elaborado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- Icfes y revisado por un grupo de expertos, llamado Grupo misional, integrado por una asesora de lenguaje, del área de calidad del Ministerio de Educación Nacional; un asesor de lenguaje, programa Todos a Aprender; y la directora de Calidad, del Viceministerio para la educación preescolar, básica y media.

De la misma forma, el instrumento Encuesta a docentes de tercer grado fue elaborado por las docentes investigadoras del presente trabajo y revisado por un grupo de docentes expertos docentes Magísteres e investigadoras de la Universidad del Atlántico.

En la siguiente tabla, se pueden observar las características de los docentes que hicieron parte del grupo misional, responsables de la revisión del instrumento Caracterización de lectura.

Tabla 3.24

Validación por juicios de expertos: Prueba de Caracterización del Nivel de Fluidez y Comprensión Lectora de los estudiantes de tercer grado

No.	Experto	Especialidad
Experto 1	Viviana Cortés	Asesora de Lenguaje MEN
Experto 2	Oscar David Ramírez	Asesor de Lenguaje PTA
Experto 3	Mónica Ramírez Peñuela	Directora de Calidad

Nota. La prueba fue diseñada por el ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Adaptación para la aplicación del 2017 a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

Este grupo misional está conformado por expertos que hacen parte del Ministerio de Educación Nacional, en cada uno de sus programas.

La siguiente tabla nos muestra el grupo de expertos que validaron la encuesta a docentes, aplicada para efectos de la presente investigación.

Tabla 3.25

Validación por juicios de expertos: Cuestionario de encuesta a docentes

No.	Experto	Especialidad
Experto 1	Delma Rocha	Magister en Educación con énfasis en Metacognición.
Experto 2	Liliana Herrera Nieves	Magister en E-Learning.
Experto 3	Verónica de la Hoz Vargas	Dra. Ciencias, Mención Gerencia.

Nota. El cuestionario de entrevista fue diseñado por las investigadoras.

Este grupo de expertos está conformado por docentes Magísteres y Doctoras en Educación de la Universidad del Atlántico.

Para efectos de confiabilidad de la prueba Caracterización de lectura, se ha creado una planilla de Excel que expresa los datos en forma cuantitativa; al generar los resultados por ítem evaluado en dicha prueba, identificando los rangos y niveles de los estudiantes, así como su nivel lector en la pre y la post prueba. Los resultados de cada estudiante son registrados en las fichas

de observación, la ficha de clasificación y la prueba de comprensión lectora. Posteriormente a estas acciones, se sometieron los datos obtenidos a un análisis estadístico mediante el Software Statgraphics versión 16.

De igual forma, la encuesta a docentes fue elaborada bajo los parámetros de la escala de Likert, para evidenciar la frecuencia con que los docentes realizaban ciertas acciones dentro de su práctica pedagógica, orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora. Los resultados de la encuesta fueron analizados por medio del programa Excel, generando valores cuantitativos en cuanto al número de preguntas con su respectiva escala de Likert. Según los datos obtenidos en la encuesta, se procedió a realizar un análisis estadístico referente a la metodología utilizada por los docentes de la institución, para mejorar la comprensión de sus estudiantes.

Descripción de la Estrategia Lectura Interdisciplinar

La estrategia Lectura interdisciplinar tiene como principal objetivo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes a través de la integración de saberes del plan de estudio. La estrategia brinda la oportunidad de homologar los contenidos en diferentes áreas gracias al proceso de intra disciplinariedad, haciéndose un análisis de los contenidos y los desempeños de los estudiantes. El sentido holístico de la estrategia está permeado por una columna vertebral: la lectura.

Como lo afirma Yolanda Reyes: “El problema es que, así como no se puede aprender a montar en bicicleta estudiando la teoría, tampoco es posible aprender a leer sin esa práctica cotidiana y sostenida de andar entre libros y con buena compañía.” (El Tiempo, 2015) . La

lectura es un proceso general que logra transversalizar cada aspecto del ser humano, ya que de ella depende que muchos puedan acceder al conocimiento hasta de su misma cultura.

Pero leer es un hábito que podría perderse en la escuela, porque se limita a un solo punto en el vasto universo del conocimiento. Algunos docentes de básica primaria solo utilizan un tipo de texto durante toda la etapa de escolaridad de los estudiantes, sin darles la oportunidad de adentrarse y que reconozcan el mundo desde otras perspectivas más reales y más cercanas a lo que conocen.

Es por ello, que en la escuela no hay tejido de conocimiento, no hay lazos efectivos entre los saberes de las diferentes asignaturas del plan de estudios y poco se evidencia la práctica solidaria de los docentes en el momento de crear los entornos de aprendizaje y utilizar los contextos que le son familiares a los niños y niñas. No hay evidencia de cierta dependencia entre todos los saberes y la lectura, muy al contrario, existe una independencia que trasciende mucho a la lejanía de conectar todos los mundos posibles para generar conocimiento en el ser humano.

Al analizar esta dependencia entre los saberes de las diferentes asignaturas, se pensó en una herramienta, un hilo conductor que “enlazara” los conceptos, contenidos, desempeños, metas de aprendizaje que promovieran las competencias lectoras de los estudiantes. Fue entonces, que se optó por la interdisciplinariedad, como elemento que integrara de cierta forma los conocimientos, pero la interdisciplinariedad por sí sola sería algo disperso y complejo. Es allí donde aparece la lectura, para hacer parte de una nueva perspectiva como estrategia de aprendizaje.

Por consiguiente, la estrategia lectura interdisciplinar, fue pensada con dos elementos, que una vez relacionados, serían el camino para tratar de lograr y alcanzar los desempeños de los estudiantes y hacerlos lectores competentes. Es más, la competencia a la que va dirigida dicha

estrategia es la lectora, la cual debe ser previa a los procesos de escritura. Un antes formado en hábito, el hábito de leer, sería el camino para lograr lectores competentes.

Es por eso, que la estrategia aplicada en cada sesión de clase, no debía omitir la lectura, y debía permitirles a los estudiantes ser partícipes activos de la misma, motivarlos a través de elementos familiares que favorecieran su aprendizaje y que vieran a este proceso como un goce, no como una imposición de lecturas de páginas sin sentido. Y es desde esta perspectiva, que el adulto debe transformar las prácticas en el aula, haciendo de lo cotidiano algo asombroso, con el simple hecho de presentarlo de una manera diferente.



Para dar alcance a los objetivos de aprendizaje, a partir de la lectura interdisciplinar, fue necesario hacer un acercamiento al docente. Si el docente desconoce el propósito de una estrategia, cualquiera que se le quiera compartir, podría no brindarle la suficiente importancia y pasar por alto elementos que bien podrían ser usados para una transformación de su práctica, desde la reflexión del acompañamiento de pares. Una vez explicado el propósito de la estrategia, se da paso a la revisión de los planes de área elaborados en el grado, en este caso tercer grado. Se analizan los contenidos y los desempeños y se busca la convergencia entre cada uno de ellos, dependiendo de las asignaturas seleccionadas para lograr los desempeños de aprendizaje.

En este sentido, la estructura de la estrategia Lectura interdisciplinar está conformada por las asignaturas: Sociales, Naturales, Ética y valores, Artística y Lenguaje. Para efectos de la interdisciplinariedad, se parte de los desempeños de cada asignatura y se orientan a la debida relación de los saberes en sus cuatro aspectos: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir, pilares reconocidos como los fundamentos de la educación del ser humano.

“En un mundo en permanente cambio, hay que conceder un lugar especial a la imaginación y a la creatividad, manifestaciones por excelencia de la libertad humana...”

(UNESCO, 1996, pág. 91-103). Por tal motivo, las asignaturas seleccionadas brindan, según sus contenidos, competencias que van de la mano con los pilares encaminados a la formación integral del ser.

Una vez realizada la intra disciplinarietà, se procede a la planeación de las acciones que orientarán la práctica de aula. Es decir, que se alimenta el acto pedagógico con las proyecciones del docente, teniendo en cuenta los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el PEI de la institución, en cuanto a su modelo pedagógico y respetando la estructura del formato institucional, denominado Acto pedagógico.

	<p align="center">INSTITUCION EDUCATIVA COMUNITARIA DISTRITAL MANUEL ELKIN PATARROYO</p> <p>FORMATO DE PREPARACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO</p>		<p>CODIGO 49 VERSIÓN 02</p>
<p>RESPONSABLE: Coordinación Académica.</p>		<p>Fecha de implementación: Julio 15 del 2016</p>	

AREA: Humanidades **ASIGNATURA:** Lengua Castellana **GRADO:** Tercero Básica Primaria
PERIODO: IV **FECHA DE INICIO:** Agosto 21 de 2018 **FECHA DE FINALIZACION:** Septiembre 7 de 2018

<p>DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE / DESEMPEÑO: Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.</p> <p>Crea textos literarios y no literarios teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de diferentes tipologías textuales.</p> <p>Sociales: Participa de manera democrática en la toma de decisiones durante la elaboración de contenidos en diversos tipos de textos.</p> <p>C Naturales: Incluye dentro de los contenidos textuales elementos referentes al universo y a su entorno natural.</p> <p>E. Artística: Utiliza diversos materiales del entorno para sus creaciones literarias y no literarias.</p> <p>Ética y Valores: Demuestra una actitud amable y solidaria durante el desarrollo de las actividades respetando el uso de la palabra del otro y su opinión.</p> <p>CONTENIDO: El Párrafo/Tipología Textual</p> <p>PREGUNTA ORIENTADORA: Observamos varios textos en el tablero y se orienta al análisis y a la comparación: ¿Qué diferencia hay entre estos textos? ¿Será que la intención del autor es la misma? ¿Su forma es la misma? ¿Recuerdas qué es una silueta?</p> <p>METODOLOGÍA:</p> <p>Se hace la lectura del propósito de la clase y procedemos a enunciar y escribir en el tablero las habilidades sociales que debemos aplicar y practicar en el aula durante nuestras actividades diarias. Se tienen en cuenta los roles y el aprendizaje con trabajo colaborativo.</p> <p>Fase de Exploración: Al organizar y dejar claro la metodología de trabajo de hoy, se comparte con los diferentes países (nombre de los grupos) los diferentes materiales. Roles: Dinamizador/ Relojero/ Materiales/ Preguntón. Cada país tienen en sus manos un texto que debe leer a los demás equipos. ¿Tienen la misma intención? ¿Cómo es su forma? Se pegan en el tablero las siluetas textuales de cada texto y se orienta a que identifiquen el suyo. Se coloca el nombre. ¿Cuál es la diferencia de cada uno? Si alguien que quiero mucho está lejos, ¿Qué tipo de texto debo escribir? ¿La identificas entre este grupo de siluetas? Si alguien quiere saber algo de otro país, ¿Qué debe leer? ¿Qué textos leen los padres a los niños antes de ir a dormir?</p> <p>Fase de Aclaración: En esta fase se presenta un cuento en la modalidad "Nuevas formas de narrar". Los niños analizan la caratula para enunciar el supuesto título del cuento. Seguidamente, se narra la historia paso a paso y se presenta cada capítulo del cuento. Luego, se hacen preguntas sobre la estructura de los textos evidenciados en el cuento y se orienta a la clasificación en un cuadro elaborado en el tablero. Los estudiantes toman de la pared, palabras relevantes para la organización gráfica de la información y completar el cuadro comparativo sobre tipología textual.</p> <p>Fase de Aplicación: Se escriben unas palabras en desorden y cada uno debe organizar la información en un esquema gráfico. Se selecciona un rol que debe socializar a los demás la información contenida en el esquema gráfico sobre seres bióticos (las ranas). Se socializa en el aula. En grupos, se entregan hojas de papel para que,</p>
--

Figura 3.23. Formato de preparación del acto pedagógico IECD Manuel Elkin Patarroyo. Ver anexo

Relacionados los contenidos y los desempeños de las diferentes asignaturas involucradas en la estrategia Lectura interdisciplinar, se procede a la estructuración de las fases del aprendizaje, orientados por las actividades que darán alcance al desempeño inicial. Las fases descritas en el acto pedagógico son: Fase de Exploración, Fase de Aclaración y Fase de Aplicación, acompañados también de Cierre y Retroalimentación. Para la planeación de la estrategia Lectura interdisciplinar, se tienen en cuenta los momentos de la lectura y dentro del mismo formato de planeación se observa, en la parte superior, apartes como: Desempeño, DBA, áreas o asignaturas de la estrategia, Contenido, Pregunta orientadora (saberes previos), Metodología. En la metodología, se recrean las fases y momentos de la lectura hasta llegar a la retroalimentación.

En la parte inferior del formato Acto pedagógico, se encuentra la evaluación de los aprendizajes, se pueden percibir la forma de evaluar y los instrumentos a utilizar para dicho proceso. (Ver anexo) En la parte final se encuentra el glosario (palabras claves y/o nuevas) y las observaciones.

Las planeaciones de la estrategia Lectura interdisciplinar están organizadas para dos a tres semanas de clase, con una intensidad horaria de dos a tres horas semanales para efectos de esta investigación. Se desarrollan en el aula perteneciente al grupo experimental, sin dejar a un lado otros espacios pertenecientes a la escuela: biblioteca, sala de conferencia, patio, zonas verdes, sala de docentes u otras aulas; la didáctica fue fortalecida con materiales elaborados por las docentes investigadores y algunos ofrecidos por la WEB; se aplicaron las fases del aprendizaje y los momentos de la lectura, poniendo mayor énfasis en los conocimientos previos de los estudiantes, el método socrático (preguntas que evidenciaban los tres niveles de lectura de manera oral) teniendo en cuenta las áreas seleccionadas para la planeación; también se fortalecía la parte de la

retroalimentación, con aspectos de los contenidos desarrollados a través de la lectura y el proceso de evaluación, con base en las características de la evaluación formativa.

El hábito lector era fortalecido con diferentes tipos de lectura y de acuerdo a la tipología textual, mostrando al estudiante diferentes tipos de texto según su intención y estructura, para lograr una mayor motivación y participación. De igual forma, el lenguaje no verbal también era utilizado para comprensión de muchos contenidos que el estudiante tiene a la mano a través de su contexto. En la parte del trabajo o acción, parte inicial del quehacer pedagógico en el aula, se emplazaba a las habilidades sociales para tener en cuenta durante la orientación de los saberes a desarrollar y al trabajo con aprendizaje cooperativo, para lograr una mejor competencia en las actividades propuestas.

Las preguntas aplicadas en la estrategia, estaban guiadas para fortalecimiento y/o desarrollo de los niveles de lectura, promoviendo siempre el literal como nivel inicial para dar soporte a los demás. La estructura de las evaluaciones aplicadas tenía similitud con las pruebas de caracterización lectora, las cuales estaban organizadas en pares de acuerdo al nivel lector que se quería valorar o verificar en el estudiante. El cuadro de preguntas casi siempre fue de seis enunciados, refiriéndose a: elementos explícitos en el texto, elementos implícitos en el texto y reflexión o relación con el contenido del texto.

De igual forma, la parte de ética y valores fue fundamental para la estrategia, ya que, gracias a las lecturas realizadas, se pudo evidenciar también mejoras en las actitudes de ciertos estudiantes. La parte reflexiva del contenido de los textos era primordial para la retroalimentación, la cual generalmente, era de manera oral, para percibir el grado de aceptación y el valor que los estudiantes brindaban a las experiencias en el aula a través de la estrategia.

Para el desarrollo de las demás asignaturas involucradas en la estrategia, se dio el mismo tratamiento: a través de preguntas socráticas, orientadas a desarrollar o fortalecer los niveles lectores y los aprendizajes contenidos en cada una de ellas; por medio de talleres escritos y trabajos en equipo, se pudo visualizar la motivación de los estudiantes por las actividades propuestas. Las lecturas que fueron puestas a disposición de los estudiantes, fueron elaboradas por las investigadoras, al igual que algunos recursos didácticos, los cuales evidencian la interdisciplinariedad a través del texto escrito.

Con todo esto, se buscaba que los estudiantes fortalecieran su competencia lectora, evidenciaran los niveles de lectura, mejoraran su hábito lector con el fin de alcanzar el nivel meta cognitivo en cuanto a la reflexión sobre situaciones de su propio contexto, siendo esto la relación existente con el modelo pedagógico de la institución a la cual pertenece el grupo experimental.

La siguiente tabla muestra las fechas de aplicación de la pre prueba y la post prueba al grupo control y experimental.

Tabla 3.26

Cronograma de actividades de la aplicación pre Prueba y post prueba al grupo Control y Experimental

Fecha	Actividad	Aplicación	Aplicación	Aplicación	Aplicación
Agosto 13 al 17	Organización de material para Aplicación de Pre Prueba de caracterización	Grupo Control	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Experimental
	Organización de material para Aplicación de post Prueba de caracterización				
Noviembre 12 al 16		Grupo Control	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Experimental

Nota. Fuente: Creación propia.

La siguiente tabla muestra el cronograma de actividades aplicado al grupo experimental con relación a la intervención hecha sobre la estrategia Lectura interdisciplinar.

Tabla 3.27*Cronograma de aplicación estrategia lectura interdisciplinar*

Fecha	Desempeño	Áreas	Acto pedagógico	Insumos	Propósitos
Agosto 21 a septiembre 7	Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.	Sociales Naturales Ética y Valores Artística Lenguaje Competencia Lectora	Organización del grupo Reconocimiento de habilidades sociales Conocimientos previos Fases de aprendizaje Momentos de la lectura Método Socrático Trabajo cooperativo Cierre Retroalimentación Evaluación del aprendizaje (formativa)	Lectura del cuento Rosa la mariposa (creación propia) Laberinto de la rana (Pinterest) Esquema gráfico sobre las ranas (producción del estudiante) Las hojas de los árboles (Editorial Anaya)	Identificar diferentes tipos de texto a través de la lectura. Fortalecer la atención. Organizar la información a partir de lectura de frases. Asociar ideas en un texto a través de la estructura de un párrafo.
Septiembre 10 a septiembre 29	Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.	Sociales Naturales Ética y Valores Artística Lenguaje Competencia Lectora	Organización del grupo Reconocimiento de habilidades sociales Conocimientos previos Fases de aprendizaje Momentos de la lectura Método Socrático Trabajo cooperativo Cierre Retroalimentación Evaluación del aprendizaje (formativa)	Lectura de imágenes (Pinterest) Secuencia de un hecho sobre la planta y El patito feo. (Pinterest) Guía taller de Lenguaje sobre categorías gramaticales y Esquema gráfico sobre el cuento y sus partes. (creación propia) Mapa conceptual sobre la planta y sus partes. (Pinterest) Evaluación de Lenguaje	Interpretar y brindar sentido a las imágenes que observa. Organizar la Secuencia de hechos y narrar lo sucedido. Identificar categorías gramaticales y partes de un cuento. Identificar las partes de una planta. Organizar la información a través de un mapa conceptual. Evidenciar competencia lectora a través

Octubre 1 a octubre 19	Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.	Sociales Naturales Ética y Valores Artística Lenguaje Competencia Lectora	Organización del grupo Reconocimiento de habilidades sociales Conocimientos previos Fases de aprendizaje Momentos de la lectura Método Socrático Trabajo cooperativo Cierre Retroalimentación Evaluación del aprendizaje (formativa)	(creación propia) Texto científico: El cuello de la hormiga (Revista La Atalaya, jw.org) El agua (Creación propia) El árbol gruñón (Andajuar) El gigante egoísta (Oscar Wilde) Lectura sobre Cristóbal Colón. (Creación propia) Taller textos narrativo y científico. (Grafiti) Lecturas comprensivas (Actiludis)	de la lectura interdisciplinar. Identificar las características de un texto científico Comprender la información contenida en un texto narrativo. Comprender el valor que encierra la acción compartir. Identificar la intención del autor de un texto científico. Comparar la intención de un texto narrativo y uno científico. Reconocer la estructura y función de una carta.
Octubre 2 a noviembre 2	Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.	Sociales Naturales Ética y Valores Artística Lenguaje Competencia Lectora	Organización del grupo Reconocimiento de habilidades sociales Conocimientos previos Fases de aprendizaje Momentos de la lectura Método Socrático Trabajo cooperativo Cierre Retroalimentación Evaluación del aprendizaje (formativa)	Elaboración de una receta (producción de los estudiantes) Creación de texto (producción de los estudiantes) Lectura El arco iris (creación propia) Lectura de imagen (pinterest- producción de los estudiantes) Mi rutina diaria (Actiludis)	Diferenciar textos continuos discontinuos. Evidenciar el proceso textual para elaboración de textos cortos. Identificar la intención del autor. Reconocer el origen del color en la naturaleza. Fomentar el hábito de conservación del medio ambiente. Organizar una Secuencia para seguir una rutina o hábito

Noviembre 6 a noviembre 16	Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.	Sociales Naturales Ética y Valores Artística Lenguaje Competencia Lectora	Organización del grupo Reconocimiento de habilidades sociales Conocimientos previos Fases de aprendizaje Momentos de la lectura Método Socrático Trabajo cooperativo Cierre Retroalimentación Evaluación del aprendizaje (formativa)	La bruja Caramala (audio cuento-Anaya) Leyendas y mitos de Irlanda (Bosque encantado) Invierno (lecturas comprensivas de tercer grado MEN) La navidad de Miguel (creación propia)	en la vida diaria. Identificar categorías gramaticales Aplicar los procesos de la escritura en el momento de la producción textual. Interpretar información de un texto científico. Desarrollar actividades lúdicas para el reconocimiento de nuevo vocabulario. Reconocer la intención de un autor al leer un texto. Organizar párrafos para seguir el orden de las ideas en la lectura. Interpretar la información explícita e implícita de un texto escrito. Valorar a cada miembro de su familia.
----------------------------	--	--	---	--	---

Nota. Fuente: Creación propia.

Método de análisis e interpretación de datos

Concluida la etapa de aplicación de prueba, registro y consolidación de resultados, estos se analizaron e interpretaron a través del programa Statgraphics versión 16, expresándose a través de porcentajes y gráficas. De tal forma, que el programa muestra en primer lugar los niveles de velocidad, establecidos por las palabras leídas en un minuto durante la lectura en voz

alta realizada por parte de los estudiantes; seguidamente, se establecen los niveles de calidad según los rasgos evidenciados en la lectura en voz alta de manera individual y por último el cumplimiento o no de los niveles de lectura, determinados por la lectura comprensiva de quienes hacen parte de la muestra. Todo esto, en función de correlacionar el estado de cada uno de los estudiantes en cuanto a la fluidez y a la comprensión lectora, tanto del grupo control como del grupo experimental.

4. Aproximación a los resultados esperados

Análisis Estadístico

La primera parte del análisis estadístico consiste en determinar si en el grupo Control ocurrieron cambios en los indicadores analizados después del momento de aplicar la pre prueba y con las estrategias aplicadas por el docente de aula encargado. Para ello, se generaron tablas de frecuencias acompañados de gráficos de barras, además del cálculo de la prueba chi cuadrada (con confianza del 95%) para establecer si el momento de la medición (pre o post) tiene influencia sobre los resultados obtenidos.

La siguiente tabla nos muestra los porcentajes obtenidos por el grupo control en los momentos de la pre prueba y la post prueba.

Tabla 4.1

Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control 3° A

	Lento	Muy lento	Óptimo	Total por fila
Post Prueba	15 41,67%	16 44,44%	5 13,89%	36 50,00%
Pre Prueba	14 38,89%	17 47,22%	5 13,89%	36 50,00%

Total, por columna	29	33	10	72
	40,28%	45,83%	13,89%	100,00%

Nota. La Fuente: Tabla N° 3.18, Resultados pre Prueba y pos Prueba del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; Grupo Control (3° A).

Se puede analizar en la tabla, el número de estudiantes del grupo control organizados según el nivel con relación a la calidad de lectura en voz alta, aumentando el número de estudiantes con nivel lento, mientras que el nivel muy lento disminuyó en la post prueba.

En la siguiente figura se puede observar los resultados relacionados con los niveles según la velocidad, en el grupo control.

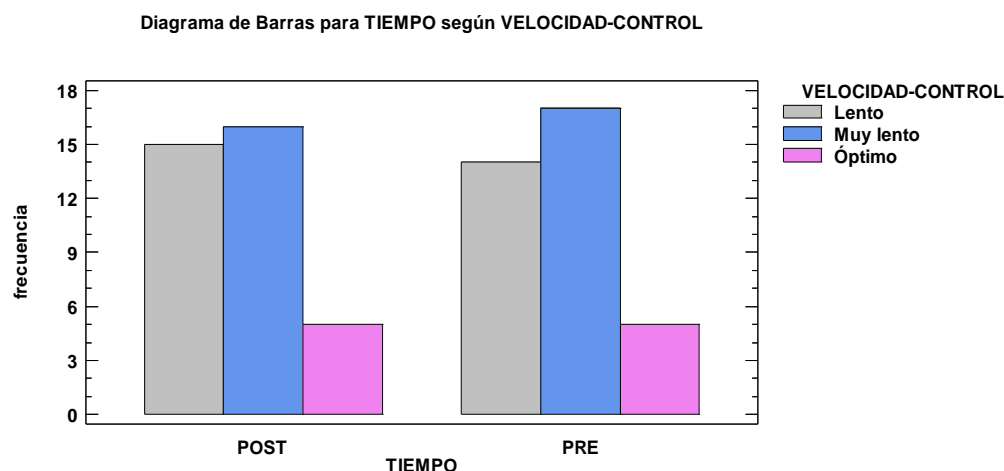


Figura 4.1. Fuente: Tabla No 4.1, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Como se puede observar, el grupo control solo cuenta con tres niveles relacionados con la velocidad de lectura en voz alta, tanto en la pre prueba como en la post prueba, evidenciando falta de estudiantes que tengan un nivel rápido de lectura en voz alta.

Para analizar los resultados de la pre prueba y la post prueba en el grupo control, se generó

una prueba de independencia, para verificar si presentaban diferencias significativas.

Tabla 4.2

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,065	2	0,9681

Nota. Fuente: Tabla N°4. 1, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Dado que el valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en velocidad del grupo control en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

La siguiente tabla nos muestra el estado de la calidad lectora de los estudiantes que hacen parte del grupo control.

Tabla 4.3

Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control

	A	B	C	Total por fila
Post Prueba	25 69,44%	9 25,00%	2 5,56%	36 50,00%
Pre Prueba	20 55,56%	10 27,78%	6 16,67%	36 50,00%
Total, por columna	45 62,50%	19 26,39%	8 11,11%	72 100,00%

Nota. La Fuente: Tabla N° 3.20, Resultados pre Prueba y post Prueba del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; Grupo Control (3° A).

En dicha tabla, podemos observar que tanto en la pre prueba como en la post prueba, la mayoría de los estudiantes tienen un nivel A según los rasgos de su lectura. Se evidencia un aumento del número de estudiantes en la segunda aplicación de prueba, en cuanto a los niveles A

y B; de igual forma, hay una disminución en el número de estudiantes en la post prueba, relacionado con el nivel C. Hay ausencia del nivel D en el grupo control.

Esto se confirma de igual forma, en la siguiente figura, en donde los valores más altos corresponden al nivel A, representado con el color gris de la barra.

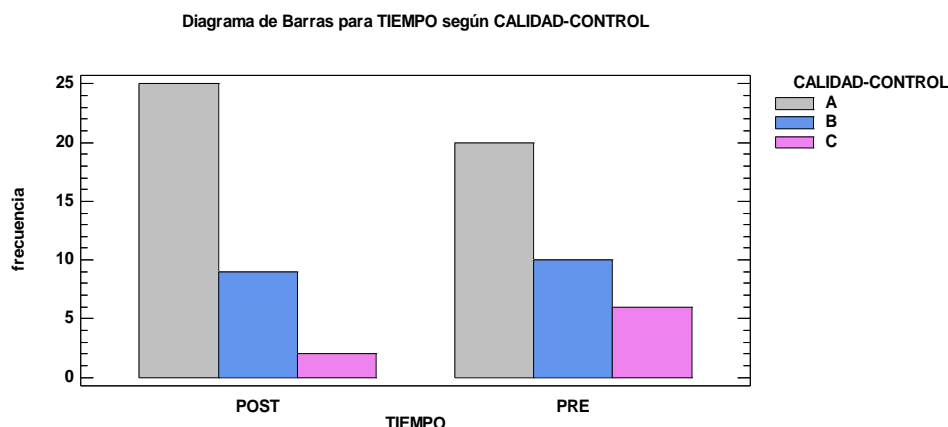


Figura 4.2. Fuente: Tabla N° 4.3, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Al respecto se podría decir que los estudiantes que tienen este tipo de nivel son aquellos que leen lentamente, cortan las unidades de sentido (palabras y oraciones) y prima el silabeo, según los rasgos de la lectura en voz alta. Hay ausencia de estudiantes que lean de manera fluida, sin cortar la estructura de las oraciones, ya que no hay porcentaje en el nivel D de lectura en voz alta.

La siguiente tabla muestra la prueba de dependencia sobre los valores obtenidos en la prueba de fluidez lectora relacionada a la calidad de la lectura.

Tabla 4.4

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	2,608	2	0,2714

Nota. Fuente: Tabla N° 4.3, Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Ya que el valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en calidad de la velocidad del grupo control en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

En la siguiente tabla se pueden observar los niveles de lectura evidenciados en los estudiantes de grupo control, tanto en la pre prueba como en la post prueba.

Tabla 4.5

Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control

	Cumple	No cumple	Total por fila
Post Prueba	17 47,22%	19 52,78%	36 50,00%
Pre Prueba	16 44,44%	20 55,56%	36 50,00%
Total por columna	33 45,83%	39 54,17%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.20 - 3.21, Resultados pre Prueba y post Prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; Grupo Control (3° A).

Los datos demuestran que el número de estudiantes que cumplían el nivel literal en la pre prueba aumentó un 2,78% en la post prueba. En cuanto a los que no cumplen con este nivel de lectura, se observa un aumento en la post prueba también de un 2,78%. Con relación a la totalidad del grupo control, observando los resultados de cada columna, se puede apreciar que hay un 54,17% de estudiantes que tienen dificultad para encontrar información explícita en el texto, mientras que un 45,83 cumple con el nivel literal.

Es así como en la siguiente figura, se observa un aumento con relación a los estudiantes que no cumplen con el nivel literal de lectura en el momento de la pre prueba y la post prueba.

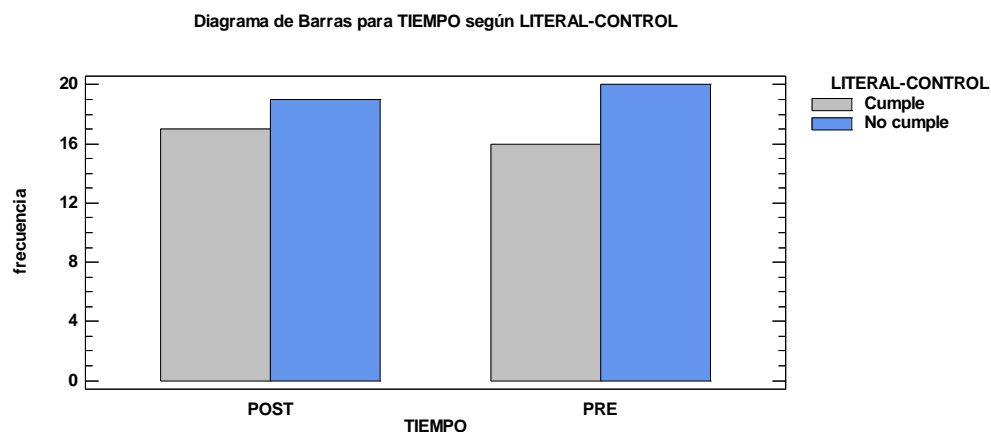


Figura 4.3 Fuente: Tabla N° 4.5, Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Esto logra evidenciarse gracias a la aplicación de la pre prueba y post prueba del grupo control con relación a la comprensión lectora.

Se aplican pruebas de independencia para determinar diferencias significativas entre ambas pruebas aplicadas al grupo control.

Tabla 4.6

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,056	1	0,8130

Nota. Fuente: Tabla N° 4.5, Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en Lectura Literal del grupo control en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Así mismo, se analizan los resultados obtenidos en la pre prueba y la post prueba del grupo control, relacionado con el nivel de lectura Inferencial, como se puede observar a continuación:

Tabla 4.7*Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control*

	Cumple	No cumple	Total por fila
Post Prueba	16 44,44%	20 55,56%	36 50,00%
Pre Prueba	17 47,22%	19 52,78%	36 50,00%
Total por columna	33 45,83%	39 54,17%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.20 - 3.21, Resultados pre Prueba y post Prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; Grupo Control (3° A).

Los resultados evidencian una disminución del número de estudiantes que cumplían con el nivel literal después de la aplicación de la post prueba, generándose un 2,78 % de diferencia; en cuanto a los estudiantes que no cumplen con dicho nivel, hubo un aumento de 2,78%. A manera general, se observa un porcentaje alto de estudiantes que tienen dificultades para identificar información implícita en el contenido de un texto, reflejado en un 55,56% después de aplicada la post prueba.

En la siguiente figura, se puede observar el aumento de estudiantes que no cumplen con el nivel inferencial.

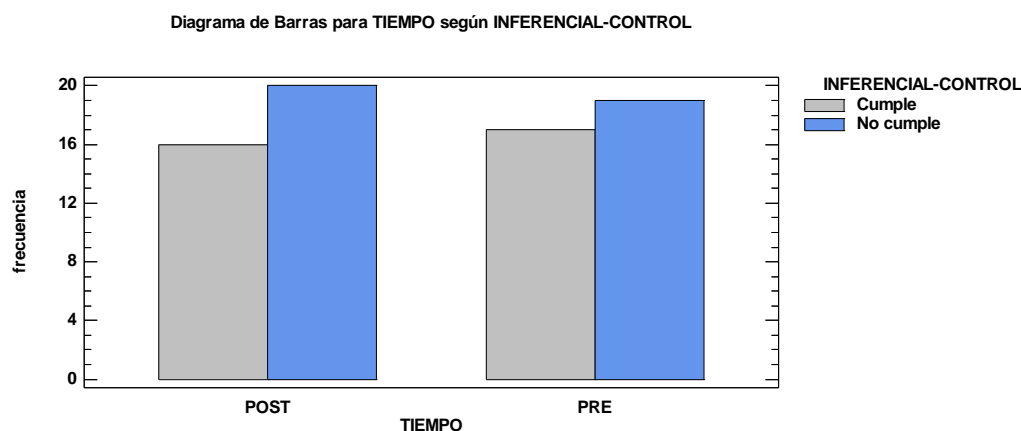


Figura 4.4 Fuente: Tabla N° 4.7, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

La frecuencia es mayor en los resultados de la post prueba en comparación con los resultados de la pre prueba.

Se aplican pruebas de independencia para determinar diferencias significativas entre ambas pruebas aplicadas al grupo control con relación al nivel inferencial.

Tabla 4.8

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,056	1	0,8130

Nota. Fuente: Tabla N° 4.7, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en Lectura Inferencial del grupo control en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

En cuanto al análisis de la lectura crítica, después de haber aplicado la pre prueba y post prueba en el grupo control, se podría decir que se mantuvieron los porcentajes en ambas pruebas en cuanto al número de estudiantes que reflexionan sobre el contenido del texto (8,33%)

Tabla 4.9

Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el grupo Control

	Cumple	No cumple	Total por fila
Post Prueba	3 8,33%	33 91,67%	36 50,00%
Pre Prueba	3 8,33%	33 91,67%	36 50,00%
Total por columna	6 8,33%	66 91,67%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.20 – 3.21, Resultados pre Prueba y post Prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; Grupo Control (3° A).

Con respecto a los estudiantes que no evidencian este nivel después de la lectura de un texto, la tabla también muestra un mismo porcentaje tanto en la pre prueba como en la post prueba, sin alteraciones de cambios significativos en algunas de las pruebas aplicadas. Se mantuvo en un 8,33% de estudiantes que demuestran este nivel de lectura y un 91,67% de estudiantes que no cumplen.

La siguiente figura muestra la homogeneidad de resultados en cuanto a la pre prueba y la post prueba, con relación al nivel crítico intertextual.

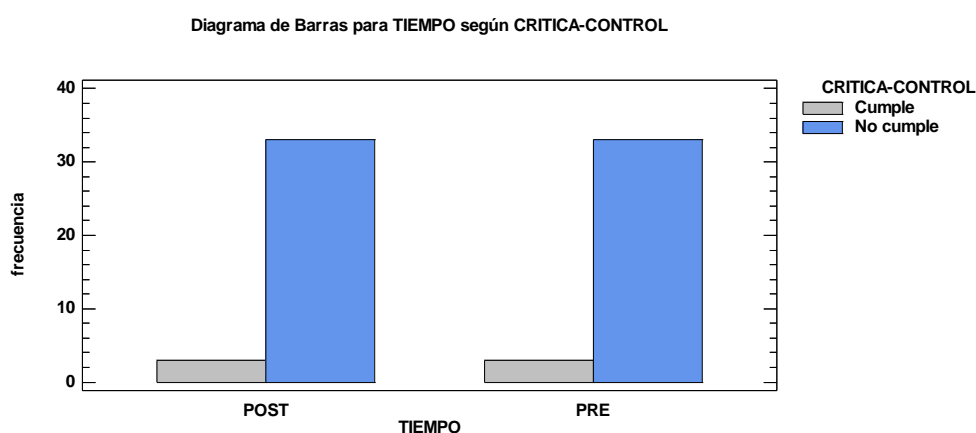


Figura 4.5. Fuente: Tabla N° 4.9, Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Como puede observarse, no hay modificaciones significativas ni considerables en cuanto a la relación de resultados en ambas pruebas aplicadas al grupo control.

Se aplican pruebas de independencia para determinar diferencias significativas entre ambas pruebas aplicadas al grupo control con relación al nivel crítico intertextual.

Tabla 4.10

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,000	1	1,0000

Nota. Fuente: Tabla N° 4.9, Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en Lectura Crítica del grupo control en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

Acorde con lo anterior, se podría afirmar que el grupo control carece de modificaciones relevantes que aporten al progreso de los estudiantes, relacionados con la fluidez y la comprensión lectora, aspectos que evalúa la prueba de caracterización. Esto con base en la interpretación estadística realizada sobre los resultados a dicho grupo.

La segunda parte de este estudio estadístico, consiste en el análisis de los resultados del grupo experimental, con relación a la aplicación de la pre prueba en primera medida, y luego el análisis de los resultados de la post prueba. Cabe mencionar que dicho grupo fue intervenido con la estrategia Lectura interdisciplinar, después de la consecución de los resultados de la primera aplicación de caracterización.

Por lo tanto, se busca determinar si el grupo experimental no presenta diferencias estadísticamente significativas entre los momentos pre y post para cada uno de los indicadores analizados. Para ello se generaron tablas de frecuencias acompañados de gráficos de barras, además de apoyarse en el cálculo de la prueba chi cuadrada (con confianza del 95%) para establecer si el momento de la medición (pre o post) tiene influencia sobre los resultados obtenidos, además se utilizó la razón de momios para determinar el tipo de relación entre los resultados obtenidos y los estados pre y post:

En la siguiente tabla, se muestran los porcentajes de ambas pruebas aplicadas al grupo experimental, en cuanto a los niveles de velocidad.

Tabla 4.11

Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental

	Lento	Muy lento	Rápido	Óptimo	Total por fila
Post Prueba	11 30,56%	5 13,89%	7 19,44%	13 36,11%	36 50,00%
Pre Prueba	9 25,00%	10 27,78%	6 16,67%	11 30,56%	36 50,00%
Total por columna	20 27,78%	15 20,83%	13 18,06%	24 33,33%	72 100,00%

Nota. La Fuente: Tabla N° 3.19, Resultados pre Prueba y post Prueba del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; Grupo Experimental (3° B).

Lo anterior indica un aumento mínimo en los niveles lento, óptimo y rápido, seguido de una disminución en el grupo de estudiantes en el nivel Muy lento de lectura en voz alta.

La siguiente es la imagen que expresa el alcance de los estudiantes en cuanto a los niveles de velocidad en lectura en voz alta.

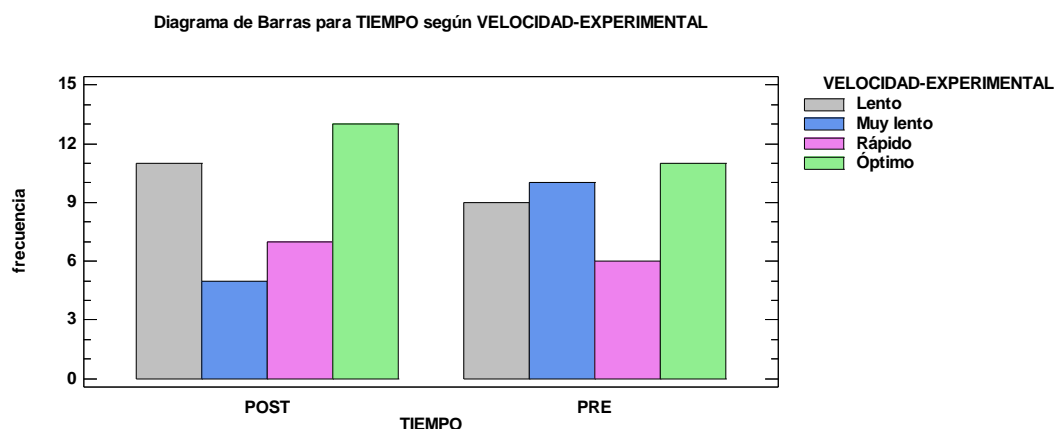


Figura 4.6 Fuente: Tabla N° 4.11, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

En la figura puede observarse la presencia de los cuatro niveles de velocidad en el grupo experimental.

La siguiente tabla muestra los valores arrojados a una prueba de independencia para verificar si hubo diferencias significativas.

Tabla 4.12*Pruebas de Independencia*

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	2,110	3	0,5498

Nota. Fuente: Tabla N° 4.11, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en velocidad del grupo experimental en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

La siguiente tabla expresa los porcentajes relacionados a los niveles de calidad en cuanto a la lectura ejecutada por los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 4.13*Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental*

	A	B	C	D	Total por fila
Post Prueba	5 13,89%	17 47,22%	11 30,56%	3 8,33%	36 50,00%
Pre Prueba	13 36,11%	13 36,11%	9 25,00%	1 2,78%	36 50,00%
Total por columna	18 25,00%	30 41,67%	20 27,78%	4 5,56%	72 100,00%

Nota. La Fuente: Tabla N° 3.19, Resultados pre Prueba y post Prueba del nivel en la velocidad de la lectura, en voz alta, según el número de palabras leídas en un minuto; Grupo Experimental (3° B).

Se puede apreciar un aumento a partir del nivel B de lectura en voz alta de un 47,22%; nivel C de un 30,56% y el nivel D de un 8,33% en la calidad de los estudiantes del grupo experimental después de la post prueba.

En la siguiente imagen puede verse reflejados los progresos de manera gráfica en los niveles de calidad lectora.

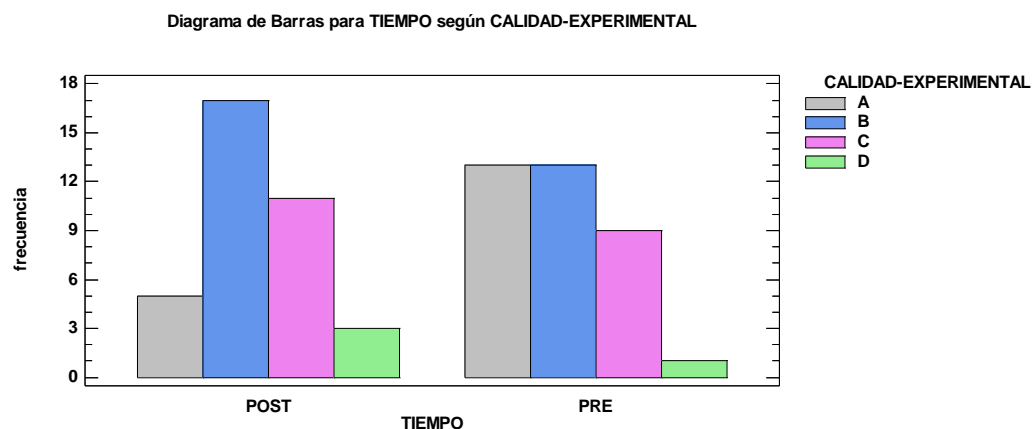


Figura 4.7 Fuente: Tabla N° 4.13, Calidad en Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se puede apreciar que hubo una disminución del nivel A de calidad, relacionado con un 13,89% después de aplicada la post prueba.

La siguiente tabla muestra la aplicación de la prueba de independencia para verificar si hubo cambios o diferencias significativas en los resultados de ambas pruebas.

Tabla 4.14

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	5,289	3	0,1518

Nota. Fuente: Tabla N° 4.13, Calidad en Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que los resultados en calidad de la velocidad del grupo experimental en el pre y en el post no presentan diferencias estadísticamente significativas.

En la siguiente tabla, se pueden observar los resultados de la pre prueba y la post prueba aplicada al grupo experimental, con sus respectivos porcentajes.

Tabla 4.15*Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental*

	Cumple	No cumple	Total por Fila
Post Prueba	34 94,44%	2 5,56%	36 50,00%
Pre Prueba	12 33,33%	24 66,67%	36 50,00%
Total por columna	46 63,89%	26 36,11%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.22 – 3.23, Resultados pre Prueba y post prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; Grupo Experimental 3° B.

Se puede apreciar un aumento en el nivel literal de un 33,33% a un 94,44% después de aplicada la post prueba.

En la siguiente figura se expresa el aumento significativo en cuanto a los resultados de la post prueba con relación al nivel literal.

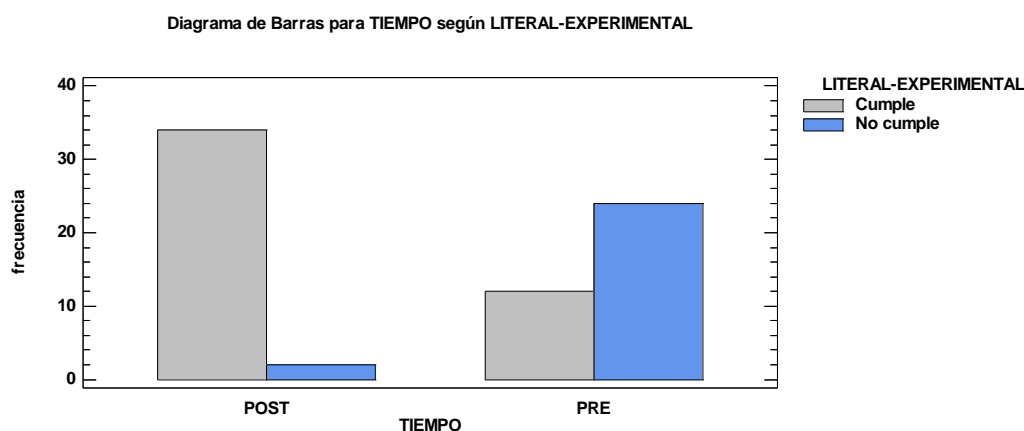


Figura 4.8 Fuente: Tabla N° 4.15, Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

También se puede evidenciar una disminución en el número de estudiantes que no cumplen con el nivel literal.

La siguiente es una muestra de la prueba de independencia para identificar diferencias significativas en los resultados de ambas pruebas.

Tabla 4.16

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	29,137	1	0,0000

Nota. Fuente: Tabla N° 4.15, Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

El valor p es menor de 0,05 y puede concluirse que el resultado en la lectura literal se ve influenciado de forma significativa por la intervención de la estrategia Lectura interdisciplinar, igualmente se aplicó una razón de momios para establecer el sentido de dicha relación:

Tabla 4.17

Razón de Momios

Numerador	Denominador	Momios	95% LCI	95% LCS
Post Prueba	Pre Prueba	34,0	6,964533	165,9839

Nota. Fuente: Tabla N° 4.15, Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

La intervención de la estrategia aumentó en 34 veces la mejora en forma significativa con la lectura literal.

En la siguiente tabla, se presentan los promedios relacionados con los resultados de la pre prueba y la post prueba del nivel inferencial de lectura en los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 4.18

Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental

	Cumple	No cumple	Total por fila
Post Prueba	26 72,22%	10 27,78%	36 50,00%
Pre Prueba	14	22	36

	38,89%	61,11%	50,00%
Total por columna	40	32	72
	55,56%	44,44%	100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.22 – 3.23 , Resultados pre Prueba y post Prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; Grupo Experimental (3° B).

Se observa un aumento en el nivel inferencial del 72,22% de los estudiantes del grupo experimental; así mismo se presentaron las frecuencias de los resultados, tanto en la pre prueba como en la post prueba aplicada al grupo experimental.

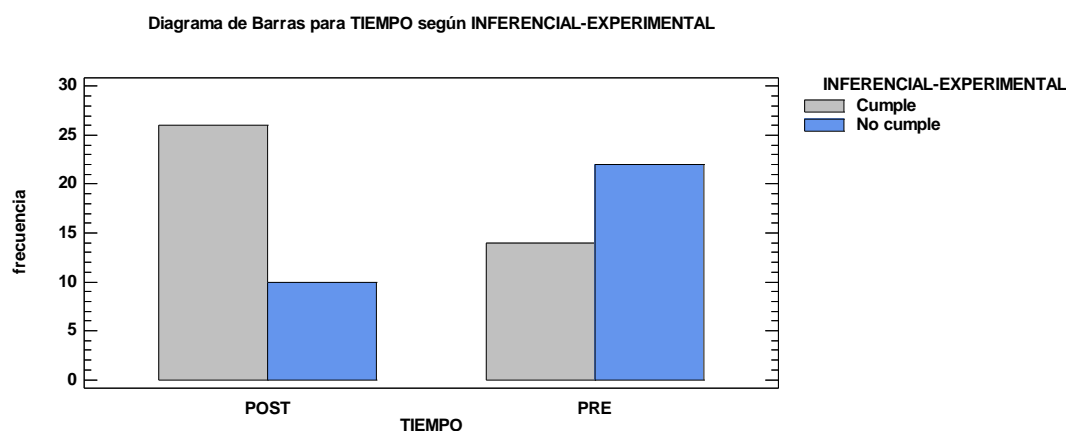


Figura 4.9 Fuente: Tabla N° 4.18, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se puede evidenciar también una disminución del 27,78% en el número de estudiantes del grupo experimental que no cumplen con el nivel inferencial de lectura.

La siguiente es el resultado de la prueba de independencia aplicando Chi- cuadrada.

Tabla 4.19

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	8,100	1	0,0044

Nota. Fuente: Tabla N° 4.18, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

El valor p es menor de 0,05 y puede concluirse que el resultado en la lectura inferencial se ve influenciado de forma significativa por la intervención de la estrategia Lectura interdisciplinar, igualmente se aplicó una razón de momios para establecer el sentido de dicha relación:

Tabla 4.20*Razón de Momios*

Numerador	Denominador	Momios	95% LCI	95% LCS
Post Prueba	Pre Prueba	4,085714	1,517543	11,00006

Nota. Fuente: Tabla N° 4.18, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

La intervención aumento en 4 veces la probabilidad de que los estudiantes mejoren de forma significativa la lectura inferencial.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la pre prueba y la post prueba con relación al nivel crítico de lectura.

Tabla 4.21*Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental*

	Cumple	No cumple	Total por fila
Post Prueba	22 61,11%	14 38,89%	36 50,00%
Pre Prueba	9 25,00%	27 75,00%	36 50,00%
Total por columna	31 43,06%	41 56,94%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.22 – 3.23, Resultados pre Prueba y post Prueba, Fluidez verbal–Niveles de comprensión lectora; Grupo Experimental (3° B).

De igual forma, se puede observar un aumento del 61,11% en el número de estudiantes del grupo experimental que cumplieron con el nivel crítico.

En la siguiente figura se evidencian los resultados, tanto de la pre prueba como de la post prueba del grupo experimental con relación al nivel crítico intertextual.

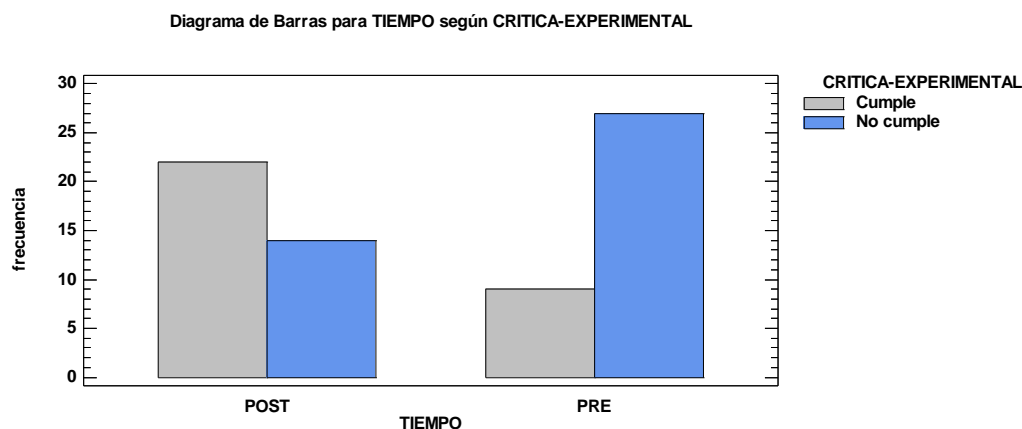


Figura 4.10 Fuente: Tabla N° 4.21, Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se observa una disminución que va de 75% a 38,89% de los estudiantes que no cumplen con el nivel crítico.

En la siguiente tabla se aplica la prueba de independencia con la formula Chi- cuadrada, para verificar las diferencias significativas en ambos resultados de la caracterización.

Tabla 4.22

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	9,574	1	0,0020

Nota. Fuente: Tabla N° 4.21, Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

El valor p es menor de 0,05 y puede concluirse que el resultado en la Lectura Crítica se ve influenciado de forma significativa por la intervención de la estrategia Lectura Interdisciplinar, igualmente se aplicó una razón de momios para establecer el sentido de dicha relación:

Tabla 4.23

Razón de Momios

Numerador	Denominador	Momios	95% LCI	95% LCS
Post Prueba	Pre Prueba	4,714286	1,718725	12,9308

Nota. Fuente: Tabla N° 4.21, Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

La intervención en los estudiantes aumento en 4,7 veces la probabilidad de que los estudiantes mejoren de forma significativa la lectura crítica.

La tercera parte del análisis estadístico consiste en determinar si el grupo control y el grupo experimental, presentan diferencias estadísticamente significativas en el tiempo pre, generándose tablas de frecuencias acompañadas de gráficos de barras, además de apoyarse en el cálculo de la prueba chi cuadrada (con confianza del 95%) para establecer si el momento de la medición (pre o post) tiene influencia sobre los resultados obtenidos:

Tabla 4.24

Velocidad de Lectura entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba

	Lento	Muy lento	Rápido	Óptimo	Total por fila
Control	14 38,89%	17 47,22%	0 0,00%	5 13,89%	36 50,00%
Experimental	9 25,00%	10 27,78%	6 16,67%	11 30,56%	36 50,00%
Total por columna	23 31,94%	27 37,50%	6 8,33%	16 22,22%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.1 – 4.11, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control -

Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se observa en la tabla anterior que en el grupo control existe un 47,22% muy lento, 38,89% lento, 0% en el nivel rápido y 13,89% en el nivel óptimo. Con relación a la velocidad del grupo experimental se aprecia una diferencia significativa en sus porcentajes.

En la siguiente figura se observan las diferencias que tienen ambos grupos de la muestra con relación a la velocidad en el momento de la pre prueba.

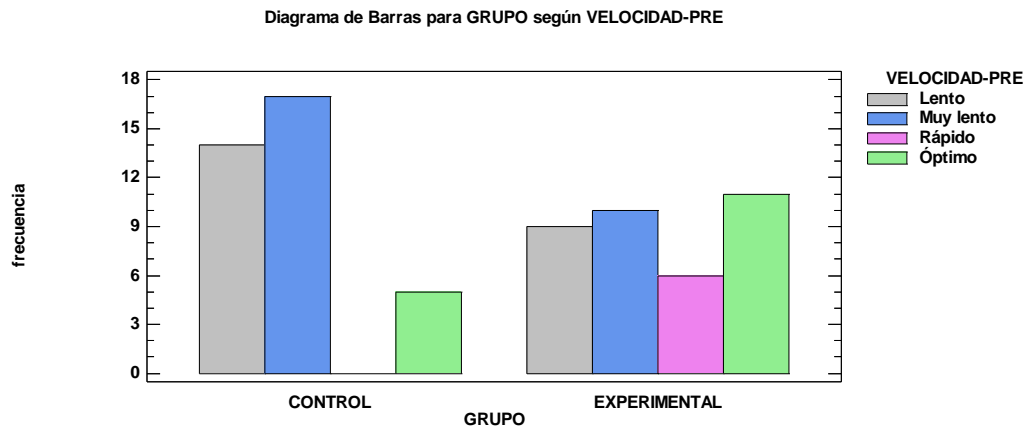


Figura 4.11 Fuente: Tabla N° 4.24, Velocidad de Lectura entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

Se aplica una prueba de independencia con el programa Chi- cuadrada, para determinar diferencias relevantes en los resultados de ambos grupos en el momento de la pre prueba.

Tabla 4.25

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	11,152	3	0,0109

Nota. Fuente: Tabla N° 4.24, Velocidad de Lectura entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

El valor p de la prueba chi cuadrada es menor de 0,05 se concluye que el hecho de ser parte del grupo control o experimental tiene influencia sobre la velocidad de la lectura.

La siguiente tabla muestra la calidad de lectura en voz alta de ambos grupos pertenecientes a la muestra después de aplicada la primera caracterización de lectura con relación a este aspecto.

Tabla 4.26

Calidad de Lectura entre los grupos control y experimental en el tiempo pre Prueba

	A	B	C	D	Total por fila
Control	20 55,56%	10 27,78%	6 16,67%	0 0,00%	36 50,00%
Experimental	13 36,11%	13 36,11%	9 25,00%	1 2,78%	36 50,00%
Total por columna	33 45,83%	23 31,94%	15 20,83%	1 1,39%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.3 – 4.13 Calidad de la lectura en los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo

Control - Grupo Experimental. Convenciones: A=Palabras intermitentes; B=Palabras lentas por oración;

C=Palabras sin entonación ni acentos; D=Dominio del texto oral.

Se observa que los estudiantes del grupo control en nivel **A** están en un 55,56% diferentes del experimental que se encuentran en un 36,11%; en el nivel **B** grupo control 27,78% del grupo experimental con un 36,11%; en el nivel **C** grupo control 16,77%, presentándose un incremento del 25% en grupo experimental; y por último, en el nivel **D** se observa que no existe dominio del texto oral en el grupo control, presentándose solo un 2,78% en el grupo experimental. Es importante resaltar la necesidad de hacerle seguimiento a este resultado y de igual forma se le darán las respectivas recomendaciones en el capítulo correspondiente.

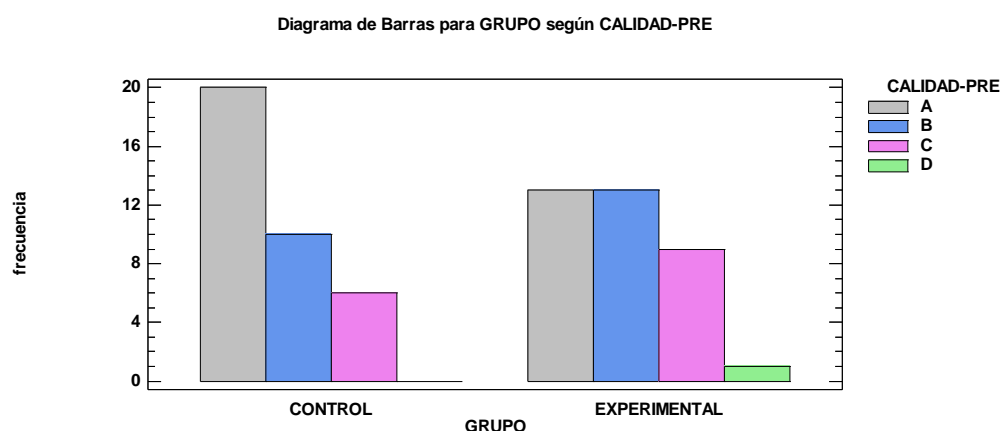


Figura 4.12 Fuente: Tabla N° 4.26, Calidad de Lectura entre los grupos control y experimental en el tiempo pre Prueba.

Se presenta en la siguiente tabla, la aplicación de la prueba de independencia con base en la Chi cuadrada, para determinar diferencias relevantes.

Tabla 4.27*Pruebas de Independencia*

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	3,476	3	0,3239

Nota. Fuente: Tabla N° 4.26, Calidad de Lectura entre los grupos control y experimental en el tiempo pre Prueba.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en el tiempo pre, con respecto a la calidad de la lectura.

La siguiente tabla muestra los porcentajes obtenidos después de aplicada la pre prueba en ambos grupos de la muestra, con relación al nivel literal de la comprensión lectora de los estudiantes.

Tabla 4.28*Nivel de Comprensión- lectura Literal entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba*

	Cumple	No cumple	Total por fila
Control	16 22,22%	20 27,78%	36 50,00%
Experimental	12 16,67%	24 33,33%	36 50,00%
Total por columna	28 38,89%	44 61,11%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.5 – 4.15 Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control-

Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental

En el grupo control se presenta un porcentaje 27,78% de estudiantes que no evidencian el nivel literal; en cuanto al grupo experimental, el porcentaje es mayor en comparación con el grupo control, ya que tiene un 33,33% de estudiantes de ese grupo que no cumplen con el nivel literal, después de aplicada la primera caracterización de lectura en la parte de la comprensión lectora.

La siguiente figura muestra los resultados obtenidos después de aplicada la pre prueba, tanto a grupo control como grupo experimental.

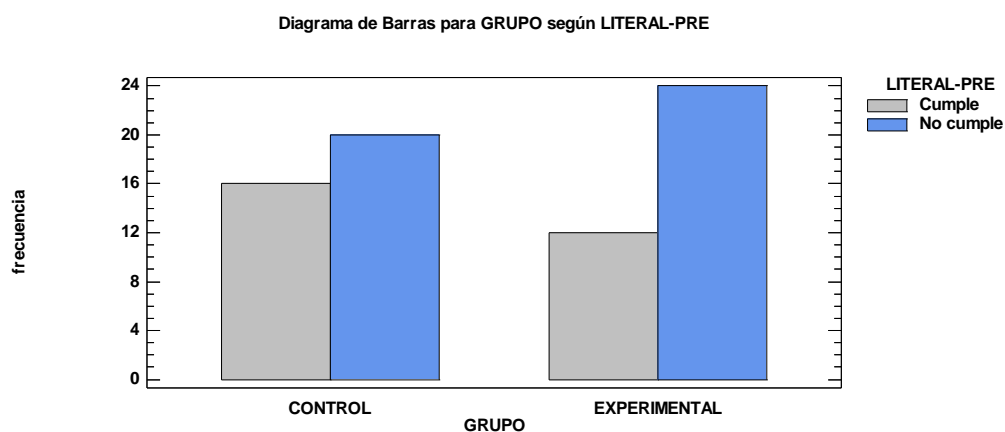


Figura 4.13 Fuente: Tabla N° 4.28, Lectura Literal entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

Se aplica la prueba de independencia para verificar diferencias significativas en los resultados.

Tabla 4.29

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,935	1	0,3335

Nota. Fuente: Tabla N° 4.28, Lectura Literal entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en el tiempo pre, con respecto a la lectura literal.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos en la pre prueba con respecto al nivel inferencial de lectura

Tabla 4.30

Nivel de Comprensión- Lectura Inferencial entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba

	Cumple	No cumple	Total por fila
Control	17 23,61%	19 26,39%	36 50,00%
Experimental	14 19,44%	22 30,56%	36 50,00%
Total por columna	31 43,06%	41 56,94%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.7 – 4.18, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control

- Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental

Se observa un 23,61 % de estudiantes cumplen con el nivel de lectura inferencial en el momento de la pre prueba con respecto al grupo control, mientras que el 19,44% de los estudiantes del grupo experimental evidencian este nivel lector. Se demuestra el anterior resultado en la siguiente imagen:

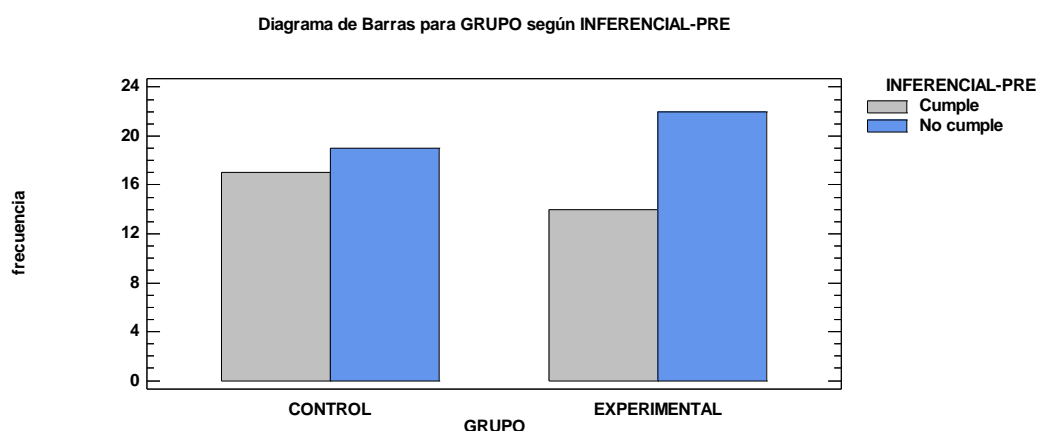


Figura 4.14 Fuente: Tabla N° 4.30, Lectura Inferencial entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

Se aplica la prueba Chi cuadrada para verificar diferencias significativas en ambos grupos con respecto a esta prueba.

Tabla 4.31

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,510	1	0,4752

Nota. Fuente: Tabla N° 4.30, Lectura Inferencial entre los Grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en el tiempo pre, con respecto a la lectura inferencial.

En la siguiente tabla, se muestran los porcentajes obtenidos en la pre prueba, relacionado con el nivel crítico de lectura.

Tabla 4.32

Nivel de Comprensión- Lectura Crítica entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba

	Cumple	No cumple	Total por fila
Control	3 4,17%	33 45,83%	36 50,00%
Experimental	9 12,50%	27 37,50%	36 50,00%
Total por columna	12 16,67%	60 83,33%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.9 – 4.21, Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el grupo Control - Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se observa que en el grupo control, hay un 4,17% de estudiantes que cumplen con el nivel crítico después de aplicada la pre prueba, mientras que, en el grupo experimental, existe un 12,50% de estudiantes que si cumplen con este nivel.

En la siguiente figura se expresan los resultados obtenidos en la pre prueba con relación al nivel crítico intertextual:

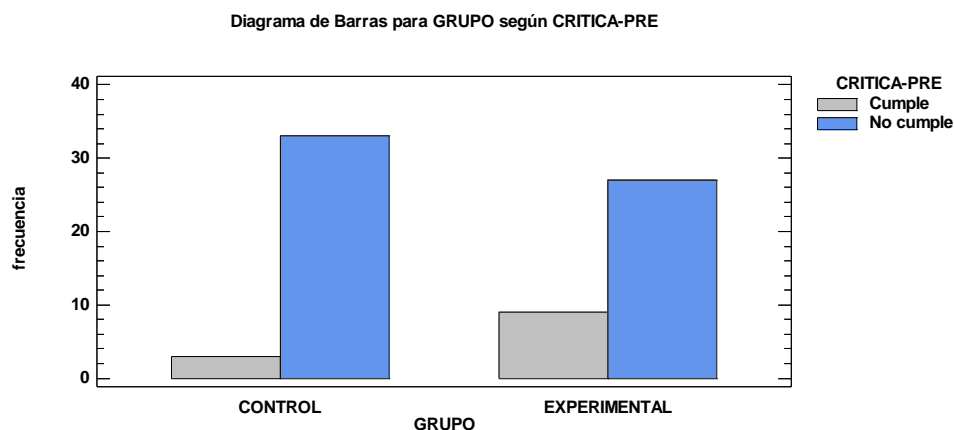


Figura 4.15 Fuente: Tabla N° 4.32, Lectura Critica entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

Se aplica la prueba de independencia, para determinar diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos de la muestra en el momento de la pre prueba.

Tabla 4.33

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	3,600	1	0,0578

Nota. Fuente: Tabla N° 4.32, Lectura Critica entre los grupos Control y Experimental en el tiempo pre Prueba.

El valor p de la prueba chi cuadrada es mayor de 0,05 se puede concluir que no hay diferencias significativas entre los resultados del grupo control y el grupo experimental en el tiempo pre, con respecto a la lectura crítica.

La cuarta parte del análisis estadístico consiste en determinar si el grupo experimental en el periodo post prueba presenta diferencias estadísticamente significativas con el grupo control del periodo post, para ello se generaron tablas de frecuencias acompañados de gráficos de barras, además de apoyarse en el cálculo de la prueba chi cuadrada (con confianza del 95%) para establecer si el momento de la medición (pre o post) tiene influencia sobre los resultados obtenidos, además se utilizó la razón de momios para determinar el tipo de relación entre los resultados obtenidos y los estados pre y post.

En la siguiente tabla se observan los resultados relacionados con los grupos de la muestra y los diferentes promedios pertenecientes a los niveles de velocidad en cuanto a la lectura en voz alta.

Tabla 4.34

Velocidad según grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba

	Lento	Muy lento	Rápido	Óptimo	Total por fila
Control	15 41,67%	16 44,44%	0 0,00%	5 13,89%	36 50,00%
Experimental	11 30,56%	5 13,89%	7 19,44%	13 36,11%	36 50,00%
Total por columna	26 36,11%	21 29,17%	7 9,72%	18 25,00%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.1 – 4.11, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control 3° A -

Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Por lo anterior se puede percibir diferencias considerables en cuanto a los resultados en la post prueba aplicada a ambos grupos de la muestra, donde el grupo control evidencia un 44,44% en el nivel Muy lento, mientras que el grupo experimental tiene un 13,85% en el mismo nivel de velocidad; en cuanto al nivel Lento, el grupo control tiene un 41,67% mientras que el grupo experimental obtuvo un porcentaje de 30,56%. En cuanto al nivel óptimo de calidad lectora, el grupo control tiene un 13,89% mientras que el grupo experimental refleja un 36,11%. En el nivel

rápido de lectura en voz alta, correspondiente a la velocidad lectora, el grupo control no evidencia porcentaje al carecer de estudiantes que cumplan con este nivel, mientras que el grupo experimental tiene un 19,44% de estudiantes en este nivel.

En la siguiente figura, se puede observar la comparación gráfica entre los resultados del grupo control y del grupo experimental con relación a la valoración en los niveles de velocidad, pertenecientes a la segunda aplicación de la caracterización de lectura.

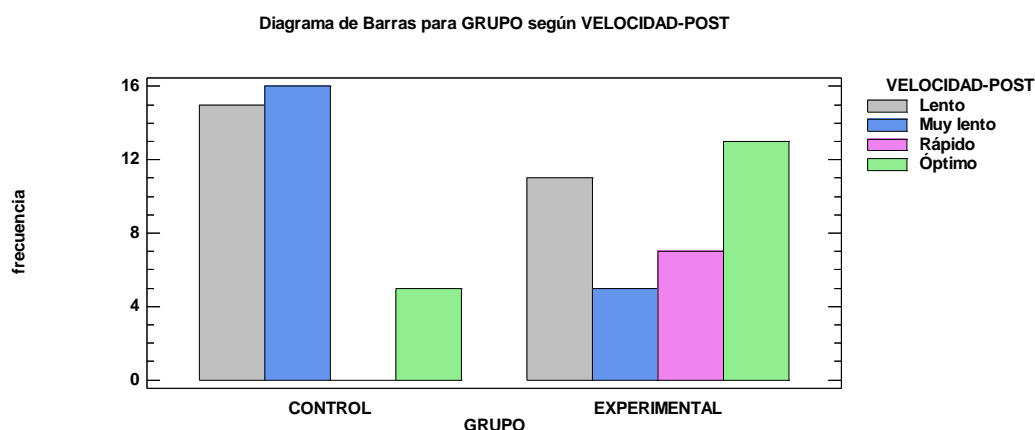


Figura 4.16 Fuente: Tabla N° 4.34, Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

La siguiente es la aplicación de la prueba de independencia con la formula Chi- cuadrada sobre ambos resultados de post prueba, correspondiente a los grupos de la muestra.

Tabla 4.35

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	16,933	3	0,0007

Nota. Fuente: Tabla N° 4.34, Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

El valor p es menor de 0,05 puede concluirse que el resultado de la velocidad en la lectura se ve influenciada de forma significativa por la intervención de la estrategia Lectura Interdisciplinar. Teniendo en cuenta que la variable dependiente (velocidad) tomó más de dos valores, no se pudo aplicar la razón de momios; para establecer el sentido de dicha relación se analizó la tabla de frecuencias en donde puede notarse que en el grupo control la mayoría de los estudiantes (86%) tienen una lectura lenta o muy lenta, en cambio en el grupo experimental la mayoría de los estudiantes (55%) tienen una lectura rápida u óptima.

La siguiente tabla refleja los resultados obtenidos después de aplicada la post prueba en los grupos de la muestra.

Tabla 4.36

Calidad en Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba

	A	B	C	D	Total por fila
Control	25 69,44%	9 25,00%	2 5,56%	0 0,00%	36 50,00%
Experimental	5 13,89%	17 47,22%	11 30,56%	3 8,33%	36 50,00%
Total por columna	30 41,67%	26 36,11%	13 18,06%	3 4,17%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.3 – 4.13, Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo

Control - Velocidad según calidad de los tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

A=Palabras intermitentes; B=Palabras lentas por oración; C=Palabras sin entonación ni acentos; D=Dominio del texto oral.

Se puede observar que, en la post prueba, el grupo control tiene un 69,44% en el resultado correspondiente al nivel A de lectura en voz alta, relacionado con la calidad lectora, mientras que el grupo experimental obtuvo un 13,89% en los resultados del mismo nivel; en cuanto a los resultados del nivel B, el grupo control obtuvo un 25% mientras que el grupo experimental refleja un 47,22%; en el nivel C, el grupo control tuvo un 5,56% de estudiantes que

se encuentran en este nivel, mientras que el grupo experimental obtuvo un 30,56%; en cuanto al último nivel de lectura en voz alta relacionado con la calidad lectora, el grupo control no evidenció resultados mientras que el grupo experimental tuvo un 8,33%.

La siguiente figura nos expresa la comparación en los resultados de manera gráfica, correspondientes a los grupos pertenecientes a la muestra, de acuerdo a la post prueba de caracterización lectora.

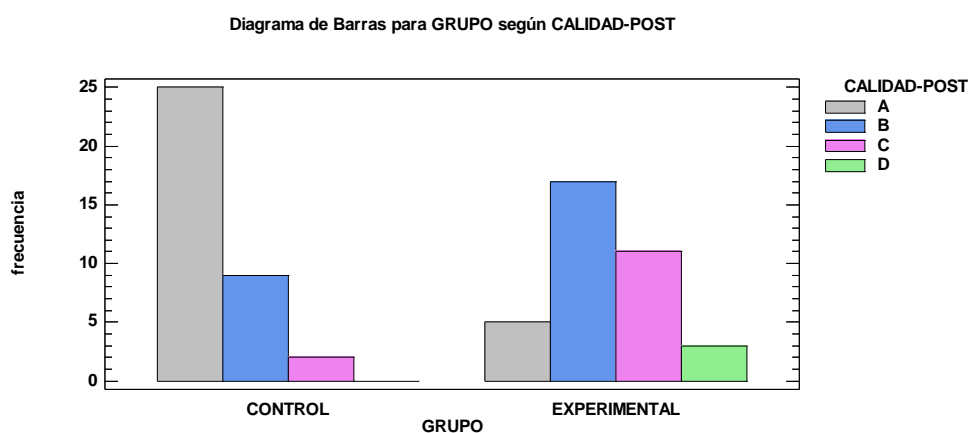


Figura 4.17 Fuente: Tabla N° 4.36, Calidad en Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

La siguiente tabla nos muestra la prueba de independencia con la formula Chi- cuadrada, para determinar diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos.

Tabla 4.37

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	25,026	3	0,0000

Nota. Fuente: Tablas N° 4.36, Calidad en Velocidad según Grupo Control post Prueba y Grupo

Experimental Post Prueba.

El valor p es menor de 0,05 puede concluirse que el resultado de la calidad en velocidad en la lectura se ve influenciada de forma significativa por la intervención de la estrategia Lectura Interdisciplinar; al tomar la variable dependiente (calidad en la velocidad) más de dos valores posibles no se pudo aplicar la razón de momios, para establecer el sentido de dicha relación. Se analizó la tabla de frecuencias en el grupo control, ya que la mayoría de los estudiantes (69,44%) tienen una calidad A, en cambio en el grupo experimental la mayoría de los estudiantes (77,78%) tienen una B o C.

En la siguiente tabla se encuentra el análisis de resultados, donde se expresan los porcentajes de los grupos de la muestra después de aplicada la post prueba en cuanto a la caracterización de la lectura literal.

Tabla 4.38

Niveles de Comprensión- Lectura Literal según tiempos Grupo Control post Prueba y grupo Experimental Post prueba

	Cumple	No cumple	Total por fila
Control	17 47,22%	19 52,78%	36 50,00%
Experimental	34 94,44%	2 5,56%	36 50,00%
Total por columna	51 70,83%	21 29,17%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.5 – 4.15, Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control - Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se puede observar que el grupo control tuvo un 47,22% de estudiantes que cumplían con el nivel literal, mientras que el grupo experimental obtuvo un 94,44% después de aplicada la post prueba. En cuanto a los estudiantes que no cumplen con el nivel literal de lectura, el 52,78% pertenecen al grupo control, mientras que el 5,56% pertenecen al grupo experimental.

En la siguiente figura se expresan los resultados de la post prueba en ambos grupos de la muestra con relación al nivel literal de lectura.

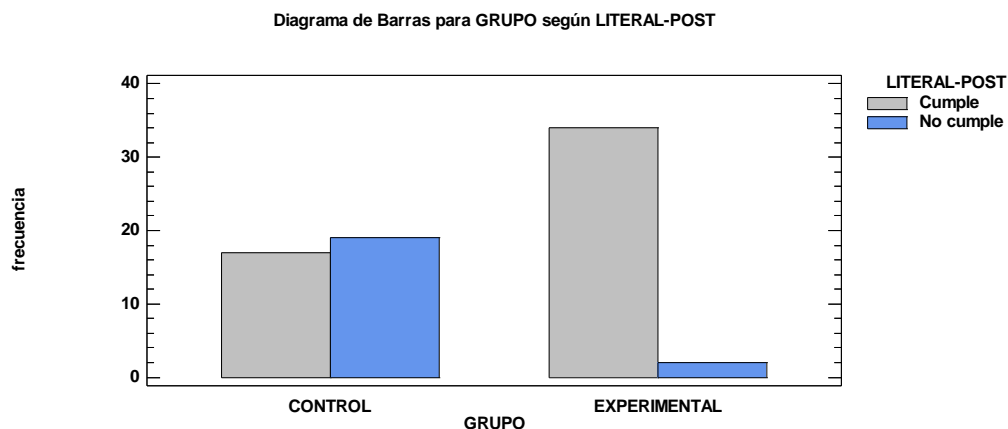


Figura 4.18 Fuente: Tabla N° 4.38, Lectura Literal según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

Se aplica una prueba de independencia sobre ambos valores de los grupos pertenecientes a la muestra, con la formula Chi- cuadrada, para determinar diferencias significativas entre los resultados de ambos grupos.

Tabla 4.39

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	19,429	1	0,0000

Nota. Fuente: Tabla N° 4.38, Lectura Literal según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

El valor p es menor de 0,05 y se pudo concluir que el resultado en la lectura literal es diferente entre el grupo control y el grupo experimental; se aplicó una razón de momios para establecer dicha diferencia:

Tabla 4.40

Razón de Momios

Numerador	Denominador	Momios	95% LCI	95% LCS
Experimental	Control	19,0	3,956672	91,2383

Nota. Fuente: Tabla N° 4.38, Lectura Literal según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

Se dice entonces que, para el grupo experimental, existe 19 veces más posibilidades de mejorar la lectura literal en comparación al grupo control con la intervención de la estrategia Lectura interdisciplinaria realizada en el primer grupo después de la pre prueba.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados y promedios de la post prueba aplicada a los grupos de la muestra con relación al nivel de lectura inferencial.

Tabla 4.41

Lectura Inferencial según tiempos Grupo Control post Prueba y grupo Experimental Post Prueba

	Cumple	No cumple	Total por fila
Control	16 44,44%	20 55,56%	36 50,00%
Experimental	26 72,22%	10 27,78%	36 50,00%
Total por columna	42 58,33%	30 41,67%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.7 – 4.18, Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control
- Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se puede observar que en el grupo control hay un 44,44% de estudiantes que cumplen con el nivel de lectura inferencial, mientras que en el grupo experimental hay evidencia de un 72,22% de estudiantes que cumplen con este nivel. De igual forma, en cuanto al grupo control, hay un 55,56 % de estudiantes que no evidencian este nivel en el momento de la prueba de comprensión lectora, mientras que en el grupo experimental hay un 27,78% de estudiantes que no cumplen con el nivel inferencial de lectura.

En la siguiente figura, se logra observar de manera gráfica, los resultados arrojados por la post prueba, en cuanto a la comprensión lectora referida al nivel inferencial de lectura.

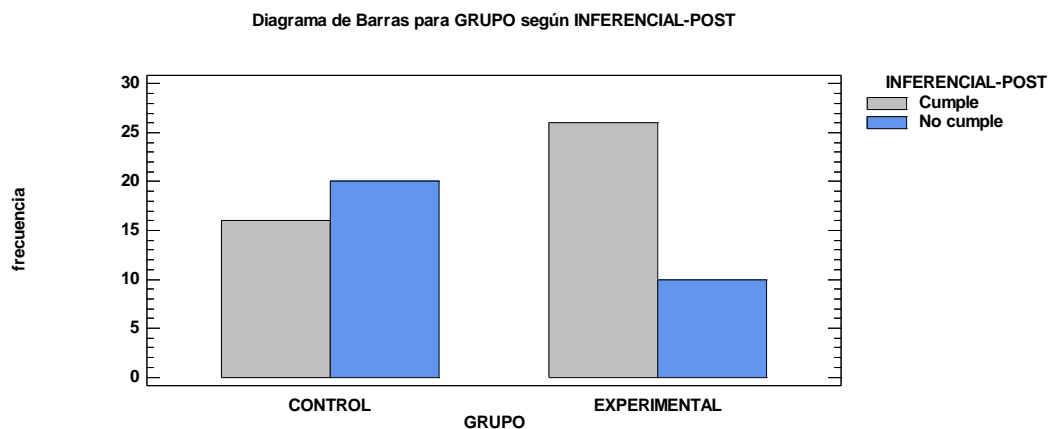


Figura 4.19 Fuente: Tabla N° 4.41, Lectura Inferencial según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

Se aplica la formula Chi- cuadrada, para verificar diferencias significativas entre los resultados de la post prueba en ambos grupos.

Tabla 4.42

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	5,714	1	0,0168

Nota. Fuente: Tablas N° 4.41, Lectura Inferencial según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

El valor p es menor de 0,05 puede concluirse que el resultado en la lectura inferencial es diferente entre el grupo control y el grupo experimental, aplicándose una razón de momios para establecer dicha diferencia:

Tabla 4.43

Razón de Momios

Numerador	Denominador	Momios	95% LCI	95% LCS
Experimental	Control	3,25	1,217486	8,675662

Nota. Fuente: Tablas N° 4.41, Lectura Inferencial según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

Esto quiere decir que, en el grupo experimental, existe 3,25 veces mayor probabilidad de mejorar la lectura inferencial en comparación con el grupo control, con respecto a la intervención de la estrategia Lectura interdisciplinar realizada en el primer grupo después de la pre prueba.

La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos después de aplicada la post prueba en los grupos de la muestra, con relación a la lectura crítica.

Tabla 4.44

Lectura Critica según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba

	Cumple	No cumple	Total por fila
Control	3 8,33%	33 91,67%	36 50,00%
Experimental	22 61,11%	14 38,89%	36 50,00%
Total por columna	25 34,72%	47 65,28%	72 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 4.9 – 4.21, Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el grupo Control - Lectura Critica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se puede observar que el 8,33% de estudiantes del grupo control cumple con el nivel crítico de lectura, mientras que el 61,11% de estudiantes pertenecientes al grupo experimental evidencian este nivel. En cuanto a los que no cumplen, el 91, 67% de los estudiantes del grupo control no presentan el nivel crítico en el momento de ejecutar la prueba, mientras que el grupo experimental tiene un 38,89% de estudiantes en este rango.

Se presenta en la siguiente figura, la gráfica de los resultados de la post prueba referente al nivel crítico intertextual de ambos grupos pertenecientes a la muestra.

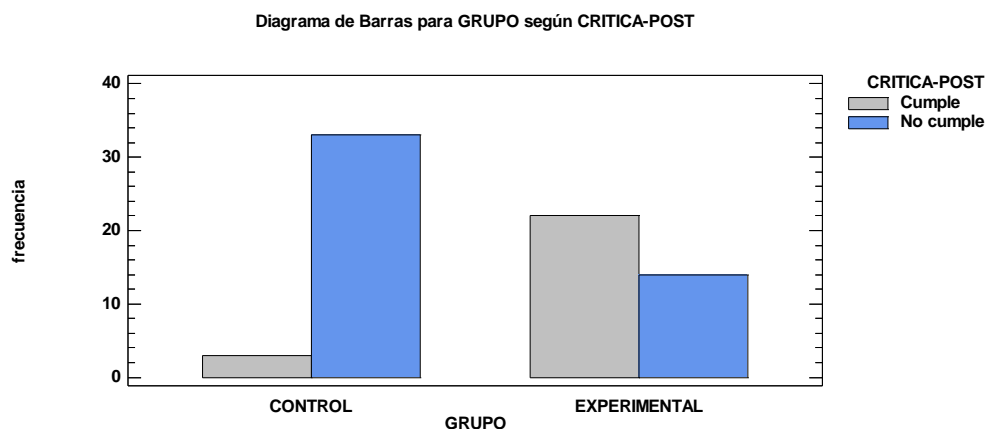


Figura 4.20 Fuente: Tabla N° 4.44, Lectura Critica según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

Se realiza la prueba de independencia bajo los parámetros de la formula Chi- cuadrada.

Tabla 4.45

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	22,121	1	0,0000

Nota. Fuente: Tabla N° 4.44, Lectura Critica según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo Experimental Post Prueba.

El valor p es menor de 0,05 puede concluirse que el resultado en la lectura crítica existe una diferencia entre el grupo control y el grupo experimental, aplicándose una razón de momios para establecer dicha diferencia:

Tabla 4.46

Razón de Momios

Numerador	Denominador	Momios	95% LCI	95% LCS
Experimental	Control	17,28571	4,442602	67,25696

Nota. Fuente: Tabla N° 4.44, Lectura Critica según tiempos Grupo Control post Prueba y Grupo

Experimental Post Prueba.

Es decir que, en el grupo experimental, existe 17,28 veces mayor probabilidad de mejorar la lectura crítica en comparación con el grupo control con respecto a la intervención de la estrategia Lectura interdisciplinar realizada en el primer grupo después de la pre prueba.

Para efectos de esta investigación, se hizo un análisis complementario que consistió en aplicar una prueba chi cuadrada y poder determinar si la edad tuvo alguna influencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos, y así demostrar que la mejora claramente evidenciada en el grupo experimental no se debió a la edad de sus estudiantes.

Luego de establecer una comparación entre los resultados de los niveles de lectura en la post prueba del grupo experimental, con respecto al grupo control, se hace necesario la aplicación de un análisis y descripción de los rangos de edad de los estudiantes que conforman la muestra, para determinar si esto influye de manera significativa en la comprensión lectora.

Según las edades establecidas en el grupo control, un 50% son estudiantes de 9 años; un 30% perteneciente a estudiantes de 8 años; un 14% estudiantes de 10 años; 3% estudiantes de 11 y 7 años respectivamente. De igual forma, se pueden observar los rangos de edad con respecto al cumplimiento o no del nivel lector Literal, de acuerdo al análisis de las respuestas de los estudiantes después de la post prueba.

En la siguiente tabla se evidencian los rangos de edad con relación al nivel literal de lectura, después de aplicada la post prueba en el grupo control.

Tabla 4.47

Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria)

Edad	Cumple	No cumple	Total por fila
7	1 100,00%	0 0,00%	1 2,78%
8	7 63,64%	4 36,36%	11 30,56%
9	6	12	18

	33,33%	66,67%	50,00%
10	2	3	5
	40,00%	60,00%	13,89%
11	1	0	1
	100,00%	0,00%	2,78%
Total por columna	17	19	36
	47,22%	52,78%	100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.4 – 4.5, Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo control, 3° A de básica primaria - Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

En lo anterior, se puede observar que el mayor número de estudiantes que cumplen con el nivel literal, tienen 8 años, representando el 63,64% de la población y que la mayoría de alumnos de 9 años no cumplen con este nivel, siendo el 66,67% de la población.

En la siguiente imagen, se puede medir la frecuencia en la cual se evidencia el nivel literal según el rango de edades.

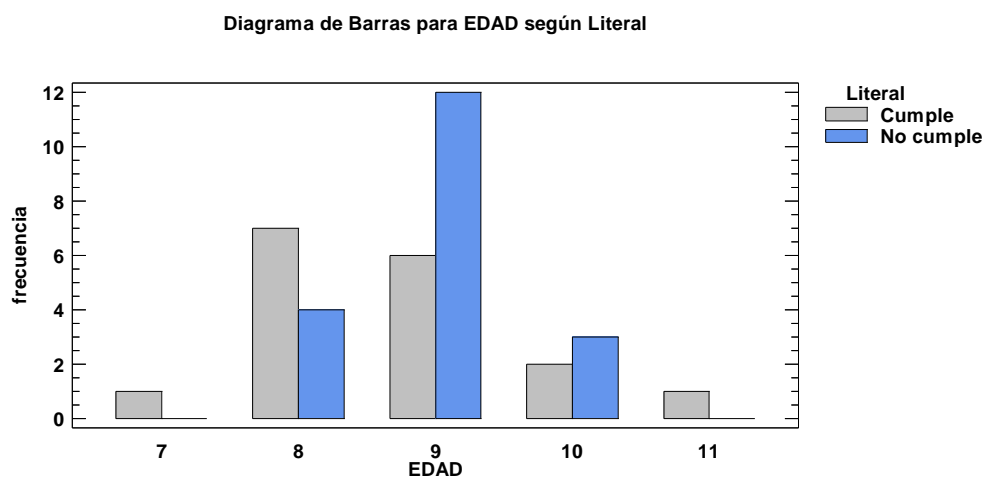


Figura 4.21 Fuente: Tabla N° 4.47, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control 3° A de básica primaria.

Para efectos de la presente investigación, se aplica una prueba Chi cuadrada, para identificar diferencias significativas entre las edades y el nivel literal.

Tabla 4.48

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	4,922	4	0,2954

Nota. Fuente: Tablas N° 4.47, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control 3° A de básica primaria.

El valor p de la prueba chi cuadrada arrojó un valor mayor de 0,05 se puede concluir que la edad no tuvo una influencia estadísticamente significativa en los resultados de la lectura literal en los estudiantes analizados en el momento de aplicación de post prueba.

En la siguiente tabla, se muestran los valores entre los rangos de edad y los resultados del nivel inferencial después de aplicada la post prueba en el grupo control.

Tabla 4.49

Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencia) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria)

Edad	Cumple	No cumple	Total por fila
7	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
8	5 45,45%	6 54,55%	11 30,56%
9	8 44,44%	10 55,56%	18 50,00%
10	3 60,00%	2 40,00%	5 13,89%
11	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
Total por columna	16 44,44%	20 55,56%	36 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.4 – 4.7, Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo control, 3° A de básica primaria. Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

En el grupo control, en cuanto al nivel literal, el 60% de estudiantes con 10 años cumplen con este nivel, mientras que el 55,56% de estudiantes con 9 años de edad no cumplen.

En la siguiente figura, se observa la mayor y menor frecuencia de estudiantes con respecto al nivel inferencial y su evidencia en el momento de la lectura realizada en la post prueba.

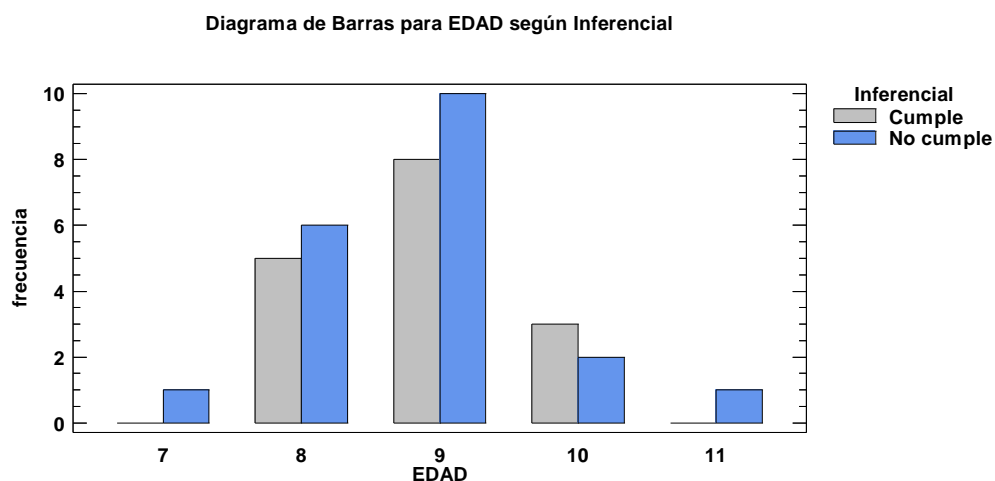


Figura 4.22 Fuente: Tabla N° 4.49, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria).

Se aplicó la prueba Chi cuadrada, para verificar resultados significativos después de la aplicación de la post prueba, con respecto a los rangos de edad de los individuos del grupo control.

Tabla 4.50

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	2,095	4	0,7184

Nota. Fuente: Tablas N° 4.49, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria).

El valor p de la prueba chi cuadrada arrojó un valor mayor de 0,05, evidenciando que la edad no tuvo una influencia estadísticamente significativa en los resultados de la lectura inferencial en los estudiantes analizados, después de aplicada la post prueba.

En la siguiente tabla, se muestran los rangos de edad con relación al nivel Crítico de lectura.

Tabla 4.51

Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Crítico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria)

Edad	Cumple	No cumple	Total por fila
7	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
8	0 0,00%	11 100,00%	11 30,56%
9	3 16,67%	15 83,33%	18 50,00%
10	0 0,00%	5 100,00%	5 13,89%
11	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
Total por columna	3 8,33%	33 91,67%	36 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.4 – 4.9, Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo control, 3° A de básica primaria - Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el grupo Control.

Se pudo observar que en el grupo control, el 16,67% de estudiantes con 9 años de edad cumplen con el nivel crítico.

En la figura, se muestra la frecuencia de los resultados con respecto a las preguntas de tipo crítico intertextual en la post prueba.

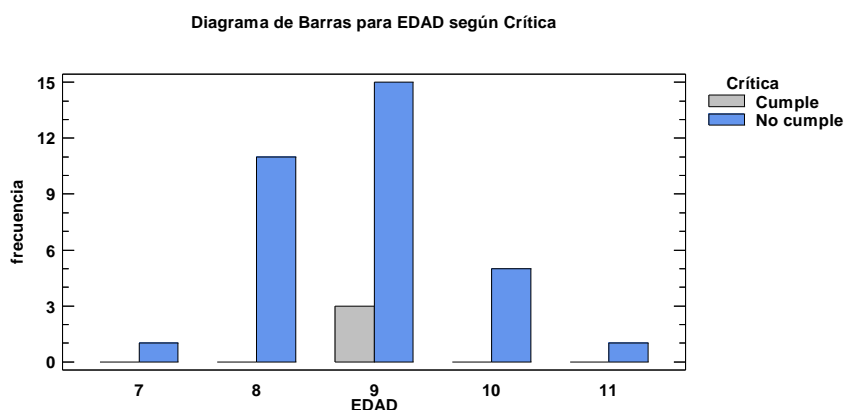


Figura 4.23 Fuente: Tabla N° 4,51, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria).

Tabla 4.52

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	3,273	4	0,5133

Nota. Fuente: Tablas N° 4.51, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Control (3° A de básica primaria).

El valor p de la prueba chi cuadrada arrojó un valor mayor de 0,05 se puede concluir que la edad no tuvo una influencia estadísticamente significativa en los resultados de la lectura crítica en los estudiantes analizados, luego de aplicada la post prueba.

De igual forma, se hizo un análisis de los rangos de edad pertenecientes a los estudiantes del grupo experimental, para determinar si la edad tuvo alguna influencia estadísticamente significativa en los resultados obtenidos por el grupo experimental después de aplicada la post prueba. En el grupo experimental, el 47% de los estudiantes tienen 9 años; el 44% tienen 10 años; el 3% tiene 8 años y el 3% restante cuenta con 11 y 12 años respectivamente.

La siguiente tabla muestra los resultados del nivel literal con relación a los rangos de edad de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 4.53

Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria)

Edad	Cumple	No cumple	Total por fila
8	1 100,00%	0 0,00%	1 2,78%
9	16 94,12%	1 5,88%	17 47,22%
10	15 93,75%	1 6,25%	16 44,44%
11	1	0	1

	100,00%	0,00%	2,78%
12	1	0	1
	100,00%	0,00%	2,78%
Total por columna	34	2	36
	94,44%	5,56%	100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.11 – 4.15, Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo experimental, 3° B de básica primaria - Lectura Literal según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

En el grupo experimental, en cuanto al nivel literal, el 100% de estudiantes con 8 años, 11 años y 12 años cumplen con este nivel; así como el 94,12% de estudiantes con 9 años y el 93,75% con edad de 10 años.

En la siguiente figura, se observan las frecuencias alcanzadas en el nivel literal de comprensión lectora.

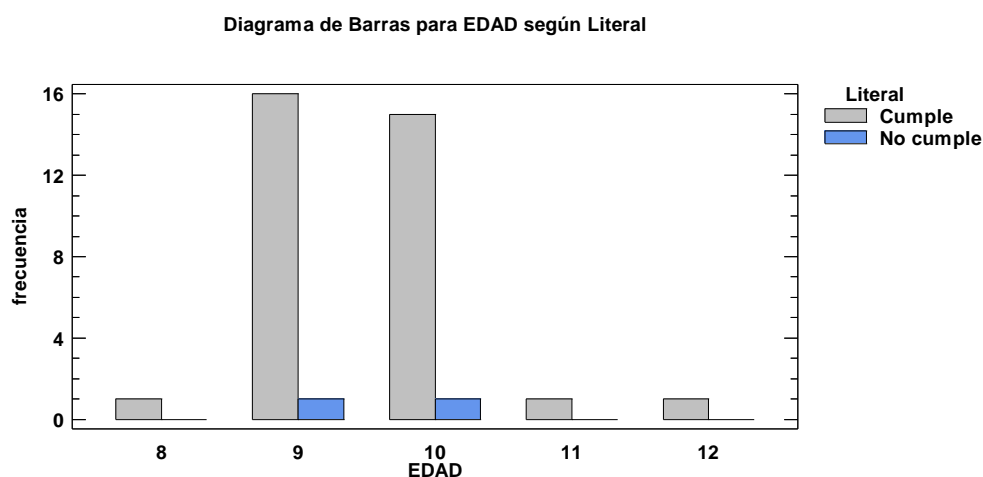


Figura 4.24 Fuente: Tabla N° 4.53, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).

Se aplicó la prueba Chi cuadrada, para determinar si existieron diferencias significativas entre las edades y los resultados de la comprensión lectora en cuanto al nivel literal del grupo experimental.

Tabla 4.54*Pruebas de Independencia*

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	0,195	4	0,9956

Nota. Fuente: Tablas N° 4.53, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Literal) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).

El valor p de la prueba chi cuadrada arrojó un valor mayor de 0,05 se puede concluir que la edad no tuvo una influencia estadísticamente significativa en los resultados de la lectura literal en los estudiantes analizados, después de aplicada la post prueba.

La siguiente tabla muestra los resultados de la post prueba con relación a los rangos de edad del grupo experimental.

Tabla 4.55

Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria)

Edad	Cumple	No cumple	Total por fila
8	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
9	12 70,59%	5 29,41%	17 47,22%
10	12 75,00%	4 25,00%	16 44,44%
11	1 100,00%	0 0,00%	1 2,78%
12	1 100,00%	0 0,00%	1 2,78%
Total por columna	26 72,22%	10 27,78%	36 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.11 – 4.18, Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo experimental, 3° B de básica primaria - Lectura Inferencial según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se observó que, en el grupo experimental, los estudiantes cuya edad es 8 años no cumplen con el nivel inferencial; contrario a las edades de 9 a 12 que cumplen satisfactoriamente.

La siguiente figura muestra la frecuencia en las respuestas dadas por el grupo experimental, con relación a las preguntas de tipo inferencial, durante la post prueba.

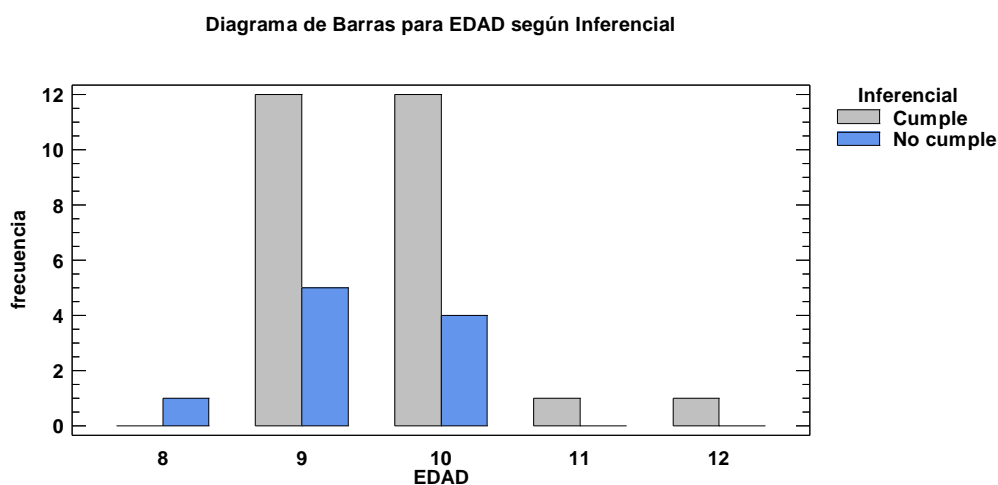


Figura 4.25 Fuente: Tabla N° 4.55, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).

Se aplicó la prueba Chi cuadrada, para determinar si existieron diferencias significativas entre los resultados del nivel inferencial y las edades de los estudiantes, después de haber aplicado la post prueba.

Tabla 4.56

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	3,453	4	0,4850

Nota. Fuente: Tablas N° 4.55, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Inferencial) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).

Dado que el valor p de la prueba chi cuadrada arrojó un valor mayor de 0,05 se pudo concluir que la edad no tuvo una influencia estadísticamente significativa en los resultados de la lectura inferencial en los estudiantes analizados, después de la post prueba.

En la siguiente tabla, se evidencian la relación entre el nivel crítico y los rangos de edad del grupo experimental.

Tabla 4.57

Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Crítico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria)

Edad	Cumple	No cumple	Total por fila
8	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
9	10 58,82%	7 41,18%	17 47,22%
10	11 68,75%	5 31,25%	16 44,44%
11	0 0,00%	1 100,00%	1 2,78%
12	1 100,00%	0 0,00%	1 2,78%
Total por columna	22 61,11%	14 38,89%	36 100,00%

Nota. Fuente: Tablas N° 3.11 – 4.21, Datos del número de estudiantes según el rango de edades, grupo

experimental, 3° B de básica primaria - Lectura Crítica según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Se observó que, en el grupo experimental, los estudiantes cuya edad es 8 años no cumplen con el nivel crítico; contrario a las edades de 9 a 12 que cumplen satisfactoriamente.

En la siguiente figura, se muestran las frecuencias alcanzadas por los estudiantes, según su rango de edad y la evidencia o no del nivel inferencial.

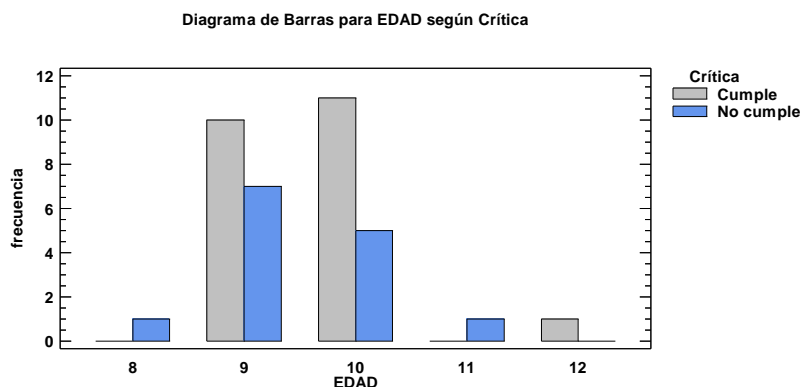


Figura 4.26 Fuente: Tabla N° 4.57, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).

Se aplicó una prueba de independencia sobre los resultados anteriores, para determinar si hubo diferencias significativas, entre el nivel crítico y los rangos de edad.

Tabla 4.58

Pruebas de Independencia

Prueba	Estadístico	Gl	Valor-P
Chi-Cuadrada	4,210	4	0,3784

Nota. Fuente: Tablas N° 4.57, Frecuencias de la comprensión lectora (nivel Critico) en la post Prueba, según rango de edades del Grupo Experimental (3° B de básica primaria).

Dado que el valor p de la prueba chi cuadrada arrojó un valor mayor de 0,05 se puede concluir que la edad no tuvo una influencia estadísticamente significativa en los resultados de la lectura crítica en los estudiantes analizados, pertenecientes al grupo experimental, después de la aplicación de la post prueba.

Por lo anterior, se puede afirmar que las edades no incidieron de manera relevante en los resultados obtenidos después de aplicar la segunda caracterización de lectura en la muestra seleccionada; el grupo control contaba con estudiantes de edades entre los 7 y 11 años de edad,

mientras que el grupo experimental tenía rangos de edad entre los 8 y 12 años. La aplicación de la prueba Chi cuadrada confirmó que esto no influyó en la parte de la comprensión lectora de los estudiantes en el momento de la post prueba.

La sexta parte del análisis estadístico se enfoca en complementar con información relevante en cuanto a la velocidad de lectura de los niños en los grupos control y experimental, y en los tiempos pre y post intervención en el grupo control.

Tabla 4.59

Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control

	Velocidad pre Prueba Grupo Control	Velocidad post Prueba Grupo Control
Recuento	36	36
Promedio	61,0	60,0
Mediana	62,5	61,5
Desviación Estándar	16,64418	16,57537
Coeficiente de Variación	27,28553%	27,62561%
Mínimo	25,0	23,0
Máximo	89,0	87,0
Rango	64,0	64,0

Nota. Fuente: Tabla N° 4.1, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

En la anterior tabla, puede observarse la comparación hecha a la velocidad de lectura en voz alta de los estudiantes del grupo control, se aplicaron tablas de comparación con estadísticos descriptivos de centramiento, localización y variabilidad, gráficos de cajas y de bigotes e intervalos de comparación de medias para establecer diferencias estadísticamente significativas, como se observa en la siguiente figura.

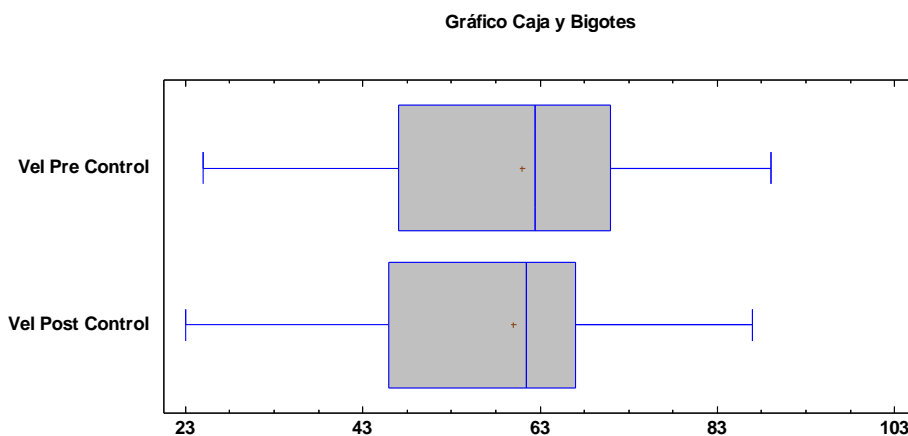


Figura 4.27 Fuente: Tabla N° 4.59, Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control.

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias: 1,0 +/- 7,808175 [-6,808175, 8,808175].

Ya que el cero está incluido en el intervalo de comparación de medias, se puede concluir que no existen diferencias entre las velocidades promedio de lectura entre los valores pre y el post en el grupo control.

En la siguiente tabla se muestra la comparación hecha a ambos grupos de la muestra, observándose diferencias significativas relacionadas con el promedio de estudiantes que tienen un nivel de velocidad óptimo después de la aplicación de la pre prueba.

Tabla 4.60

Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba del Grupo Control y pre Prueba del Grupo Experimental

	Velocidad Pre Prueba Grupo Control	Velocidad Pre Prueba Grupo Experimental
Recuento	36	36
Promedio	61,0	73,22222
Mediana	62,5	83,5
Desviación Estándar	16,64418	17,02454
Coefficiente de Variación	27,28553%	23,25051%
Mínimo	25,0	45,0
Máximo	89,0	90,0
Rango	64,0	45,0

Nota. Fuente: Tablas N° 4.1 – 4.11, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Control; Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Por lo anterior se puede notar que el nivel de velocidad en el grupo experimental es mejor que en el grupo control, en el momento de la pre prueba.

Así mismo, se aplicaron graficas de caja y bigotes, para establecer diferencias significativas entre ambos grupos, como se puede observar en la siguiente figura:

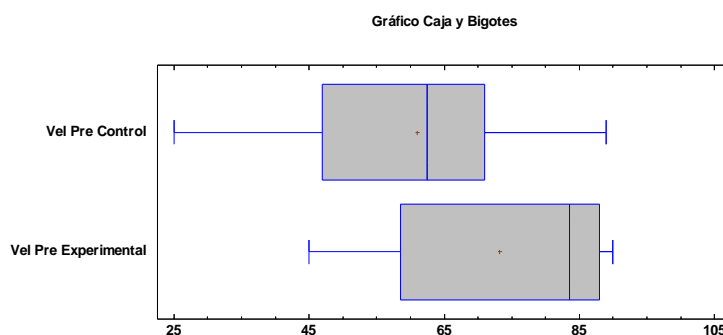


Figura 4.28 Fuente: Tabla N° 4.60, Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba del Grupo Control y pre Prueba del Grupo Experimental.

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias: $-12,22222 \pm 7,91424$ $[-20,13646, -4,307983]$.

El cero no está incluido en el intervalo de comparación de medias y que ambos extremos del intervalo son valores negativos, se puede concluir que la velocidad promedio en el grupo experimental es más alto que en el grupo control.

La siguiente tabla nos muestra un resumen estadístico establecido sobre el grupo experimental, con relación a la velocidad de lectura en voz alta.

Tabla 4.61

Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental

	Velocidad Pre Prueba Grupo Experimental	Velocidad Post Prueba Grupo Experimental
Recuento	36	36
Promedio	73,22222	75,61111
Mediana	83,5	85,0
Desviación Estándar	17,02454	14,38109
Coefficiente de Variación	23,25051%	19,01982%
Mínimo	45,0	46,0
Máximo	90,0	90,0
Rango	45,0	44,0

Nota. Fuente: Tabla N° 4.11, Velocidad según tiempos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Puede inferirse que los valores estadísticos no variaron tanto en la pre prueba, como en la post prueba aplicada al grupo experimental.

De igual forma, se aplicó la gráfica de cajas y bigotes, para verificar cambios estadísticos significativos en los dos momentos de aplicación de pre prueba y post prueba al grupo experimental, como se puede observar en la siguiente figura.

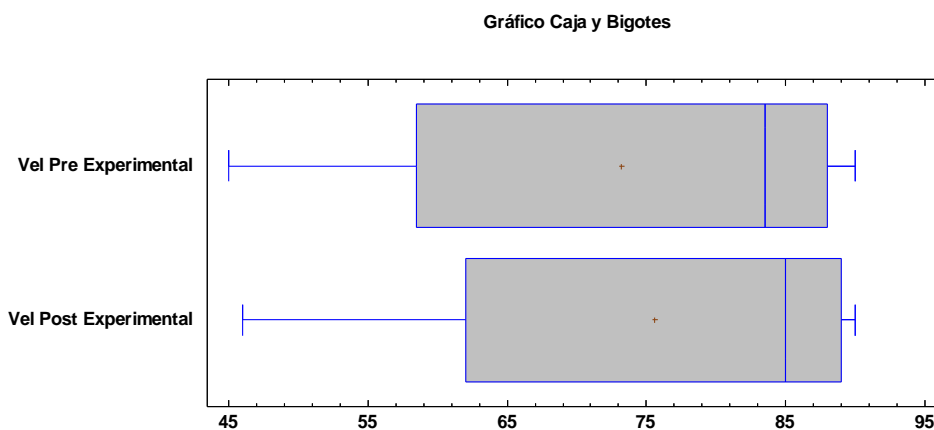


Figura 4.29 Fuente: Tabla N° 4.61, Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias: -2,388889 +/- 7,407907 [-9,796796, 5,019018].

El cero está incluido en el intervalo de comparación de medias, se puede concluir que no existen diferencias entre las velocidades promedio de lectura entre los valores pre y el post en el grupo experimental.

En la siguiente tabla, se hace la comparación estadística entre el grupo experimental y el grupo control, sobre los resultados de la post prueba, con relación a la velocidad de la lectura en voz alta:

Tabla 4.62

Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos post Prueba del Grupo Experimental y post Prueba en el Grupo Control

	Velocidad Post Prueba Grupo Experimental	Velocidad Post Prueba Grupo Control
Recuento	36	36
Promedio	75,61111	60,0
Mediana	85,0	61,5
Desviación Estándar	14,38109	16,57537
Coefficiente de Variación	19,01982%	27,62561%
Mínimo	46,0	23,0
Máximo	90,0	87,0
Rango	44,0	64,0

Nota. Fuente: Tablas N° 4.59 – 4.61, Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre

Prueba y post Prueba en el Grupo Control; Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos pre Prueba y post Prueba en el Grupo Experimental.

Dicho análisis expresa valores altos en la velocidad de los estudiantes del grupo experimental con relación a los resultados obtenidos en el grupo control.

La siguiente figura muestra la aplicación de gráficas de cajas y bigotes para verificar diferencias significativas entre los anteriores resultados sobre la velocidad de ambos grupos de la muestra.

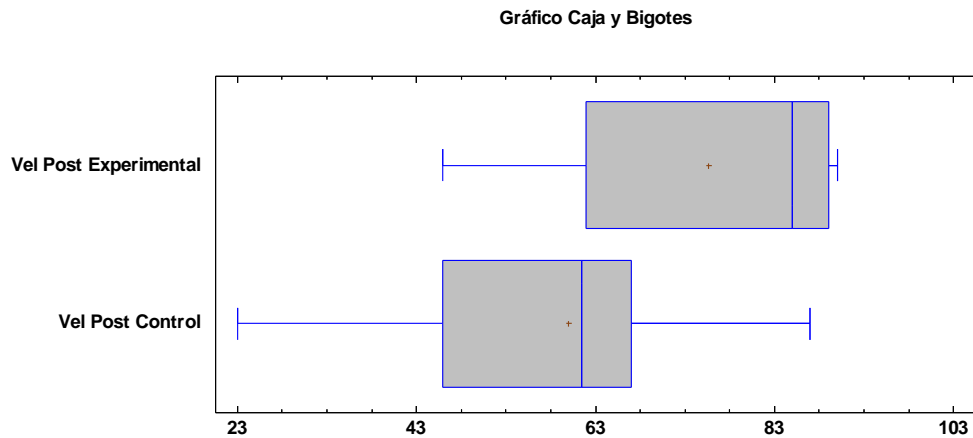


Figura 4.30 Fuente: Tabla N° 4.62, Resumen Estadístico: Comparación de la Velocidad de los momentos post Prueba del Grupo Experimental y post Prueba en el Grupo Control.

Intervalos de confianza del 95,0% intervalo de confianza para la diferencia de medias: 15,61111 +/- 7,294484 [8,316627, 22,9056].

El cero no está incluido en el intervalo de comparación de medias y que ambos extremos del intervalo son valores positivos, se puede concluir que la velocidad promedio en el grupo experimental es más alto que en el grupo control, es decir, que los niveles relativos al aspecto de la velocidad se mantuvieron después de la aplicación de la estrategia Lectura interdisciplinar.

La última parte del análisis estadístico corresponde a los resúmenes estadísticos de las respuestas dadas por los docentes en sus encuestas, a partir de tablas de frecuencias y gráficos de sectores, para identificar la relación que tienen entre la práctica pedagógica y el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora. El grupo de docentes que participaron de la encuesta fueron 4 en su totalidad.

En cuanto a la lectura en la voz alta de los estudiantes, se obtuvieron los siguientes resultados reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 4.63

Relación de la frecuencia de aplicación de lectura en voz alta con los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	3	0,7500	3	0,7500
2	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observa la frecuencia en que los docentes de la institución realizan lectura en voz alta con los estudiantes.

En la siguiente figura, se pueden reflejar los resultados obtenidos después de analizado dicho ítem.

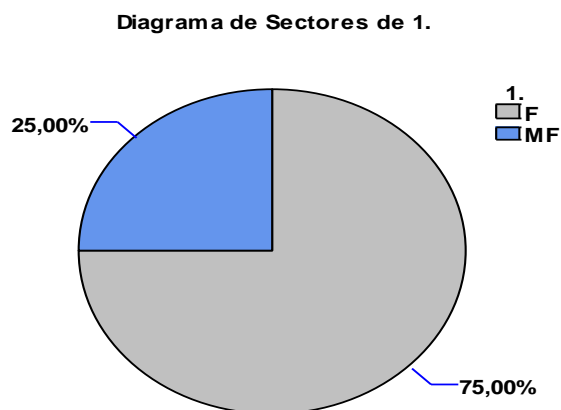


Figura 4.31 Porcentaje de la frecuencia con que los docentes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo utilizan lectura en voz alta con sus estudiantes. Fuente: Tabla N° 4.63. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Por lo anterior, puede observarse que el 75% de los docentes realizan lectura en voz alta con sus estudiantes de manera frecuente y que el 25% de docentes lo realizan muy frecuente.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de análisis referente a la inclusión de la lectura en voz alta en las planeaciones docentes.

Tabla 4.64

Relación de la frecuencia de inclusión de lectura en voz alta en la planeación de las áreas de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	4	1,0000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente.

Se observa la frecuencia de inclusión de lectura en voz alta en la planeación pedagógica de los docentes de tercer grado.

La siguiente figura expresa el porcentaje de docentes que incluyen el ejercicio de leer en voz alta en el desarrollo de las clases.

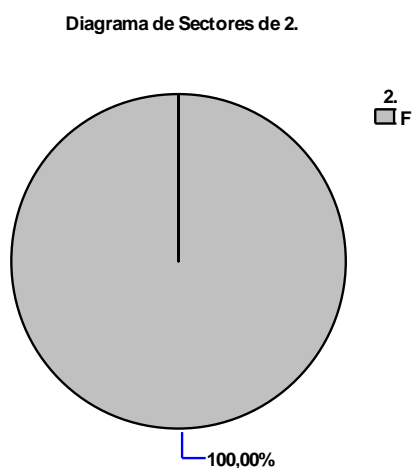


Figura 4.32 Porcentaje de la frecuencia de inclusión de lectura en voz alta en la planeación de las áreas de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.64. Convenciones: F – Frecuentemente.

Se puede evidenciar que el 100% de los docentes incluyen frecuentemente la lectura en voz alta en sus planeaciones de clase.

En la siguiente tabla se analiza el uso de estrategias para la fluidez lectora.

Tabla 4.65

Relación de la frecuencia de aplicación de estrategias de fluidez verbal con los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	3	0,7500	3	0,7500
2	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observan las respuestas brindadas por los docentes, relacionadas con el tiempo dedicado a aplicar estrategias para mejora de fluidez de sus estudiantes.

En la siguiente figura se expresan los porcentajes sobre los momentos en que se orientan procesos en el aula a través de estrategias de fluidez verbal.

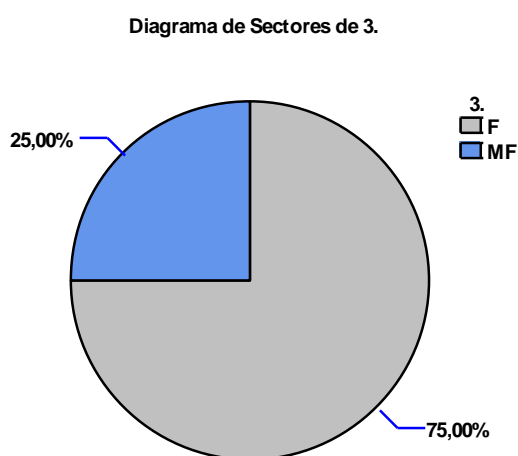


Figura 4.33 Porcentaje de la frecuencia de aplicación de estrategias de fluidez verbal con los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.65. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Como puede observarse, el 75% de los docentes aplican estrategias para la fluidez de los estudiantes de manera frecuente, mientras que el 25% lo aplican de manera muy frecuente.

En la siguiente tabla se analizan los criterios de calidad en la lectura de los estudiantes.

Tabla 4.66

Relación de la frecuencia con que se establecen criterios para la lectura oral de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	3	0,7500	3	0,7500
2	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

De igual forma, se observan dos tipos de respuestas dadas por los docentes que hacen referencia a los promedios de tiempo empleados en establecer criterios de calidad lectora en sus estudiantes.

En la siguiente figura, se representan los porcentajes referentes al ítem relacionado con los criterios que tienen en cuenta los docentes para desarrollar o fortalecer la calidad lectora de sus estudiantes:

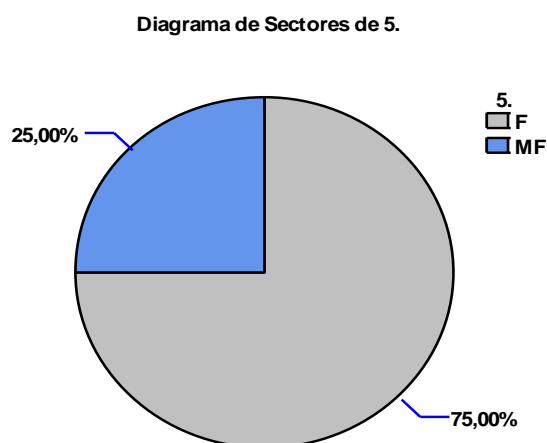


Figura 4.34 Porcentaje de la frecuencia con que se establecen criterios para la lectura oral de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.66. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Como se puede ver, el 75% de los docentes tienen en cuenta criterios para desarrollar la calidad lectora de manera frecuente, mientras que el 25% de los docentes lo hace muy frecuentemente.

A continuación, se analizan los rasgos que tienen en cuenta en el momento de evaluar la lectura en voz alta.

En la siguiente tabla, se establece la correspondencia entre el número de rasgos de calidad y las respuestas otorgadas por los docentes encuestados.

Tabla 4.67

Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (omisión de letras) de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	CN	1	0,2500	2	0,5000
3	MF	1	0,2500	3	0,7500
4	N	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin

Patarroyo. Valor: AV – Algunas veces; CN – Casi nunca; MF – Muy frecuentemente; N – Nunca.

Se puede observar la diferencia entre las respuestas de los docentes con respecto al primer rango de velocidad, relacionado con la omisión de letras.

Los resultados se expresan en porcentajes en la siguiente figura.

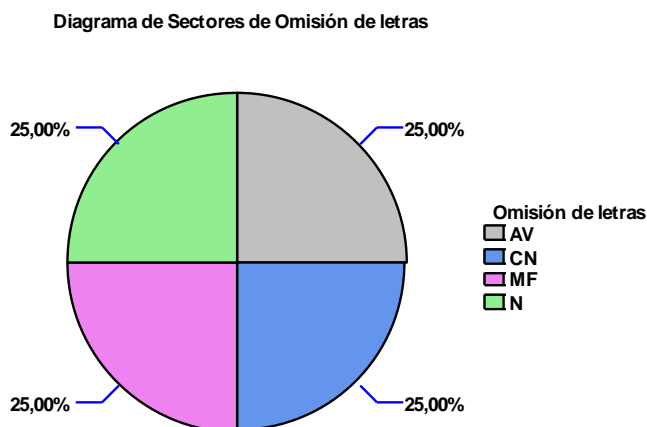


Figura 4.35 Porcentaje de la frecuencia con que con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (omisión de letras) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.67. Convenciones: AV – Algunas veces; CN – Casi nunca; MF – Muy frecuentemente; N – Nunca.

Por lo anterior, se puede observar la diversidad en las respuestas de los docentes, en donde el 25% afirma que Algunas veces tiene en cuenta este rasgo omisión de letras durante la evaluación de la calidad; otro 25% Casi nunca; un 25% Muy frecuentemente y un último 25% Nunca tiene en cuenta este rasgo en cuanto a la calidad de lectura.

En la siguiente tabla, se analiza el rasgo Cambio de palabra durante la lectura en voz alta.

Tabla 4.68

Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (cambio de palabras) de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	CN	2	0,5000	2	0,5000
2	F	1	0,2500	3	0,7500
3	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: CN – Casi nunca; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observa las diferencias en cuanto a criterios relacionados con la calidad lectora (cambio de palabras) por parte de los docentes participantes de la encuesta.

La siguiente figura refleja los porcentajes en las respuestas de los docentes, relacionados con este rasgo de calidad.

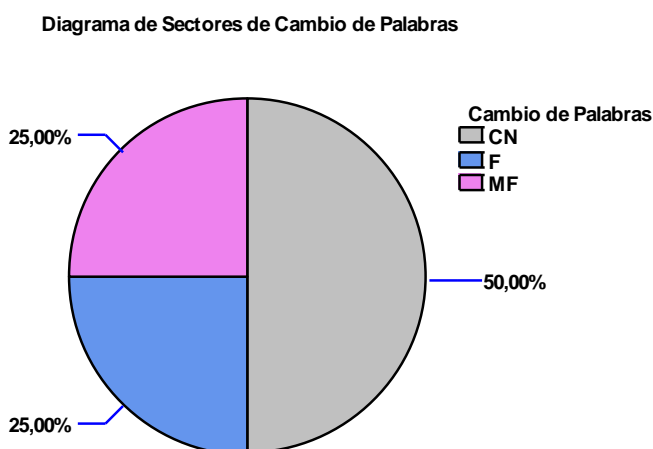


Figura 4.36 Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (cambio de palabras) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N°4.68.
Convenciones: CN – Casi nunca; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Un 50% de los docentes Casi nunca evalúa este rasgo durante la lectura en voz alta; un 25% lo evalúa de Frecuentemente y otro 25% lo hace Muy frecuentemente.

En la siguiente tabla se muestra el análisis hecho al rasgo Anomalía de acento.

Tabla 4.69

Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (anomalías del acento) de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	1	0,2500	2	0,5000
3	MF	1	0,2500	3	0,7500
4	N	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente; N – Nunca.

Se puede mirar las variaciones en las respuestas de los docentes en cuanto a la evaluación que realizan teniendo en cuenta el rasgo Anomalías de acento, durante la lectura en voz alta.

En la siguiente figura se pueden distinguir los porcentajes con respecto a los momentos en que los docentes tienen en cuenta el rasgo Anomalías de acento durante la lectura en voz alta.

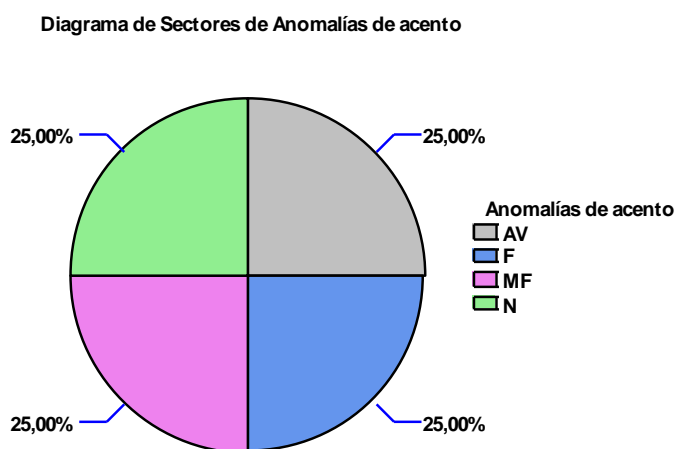


Figura 4.37. Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (anomalías del acento) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.69. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente; N – Nunca.

Se puede percibir que el 25% de los docentes tiene en cuenta este rasgo durante la evaluación de la lectura en voz alta Muy frecuentemente; otro 25% Frecuentemente; un 25% Algunas veces y un 25% Nunca.

En la siguiente tabla, se establece la relación entre las respuestas de los docentes con respecto a identificar las Faltas de pausa durante la lectura en voz alta.

Tabla 4.70

Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (falta de pausas) de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	MF	2	0,5000	3	0,7500
3	N	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; MF – Muy frecuentemente; N – Nunca.

Se distinguen los valores establecidos por los docentes en cuanto a evaluar el rasgo Faltas de pausa.

En la siguiente figura, se expresan los porcentajes relativos a las respuestas dadas por los docentes, en cuanto a tener en cuenta la falta de pausas en el momento de evaluar la lectura en voz alta de sus estudiantes.

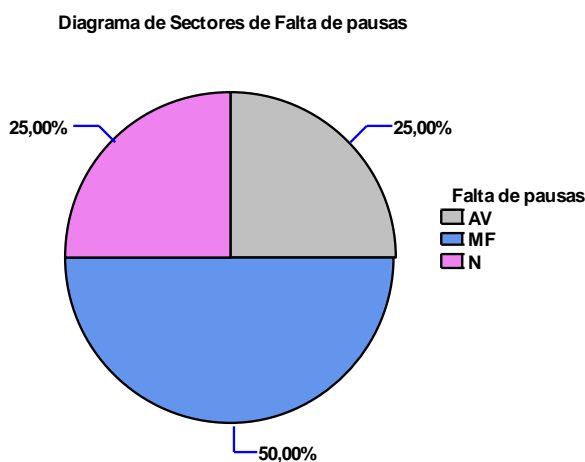


Figura 4.38. Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (falta de pausas) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.70.

Convenciones: AV – Algunas veces; MF – Muy frecuentemente; N – Nunca.

El 50% de los docentes afirma tener en cuenta este rasgo de calidad Muy frecuentemente; otro 25% Algunas veces y un último 25% afirma que Nunca lo tienen en cuenta.

La siguiente tabla muestra los resultados del análisis en las respuestas docentes, en cuanto *a estar atentos si los estudiantes hacen o no autocorrección durante la lectura en voz alta.*

Tabla 4.71

Relación de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (hacer o no autocorrección) de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	3	0,7500	3	0,7500
2	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

La siguiente figura muestra los porcentajes de respuestas de docentes con relación a evaluar rasgo de calidad en sus estudiantes, relacionados con la autocorrección.

Diagrama de Sectores de Hacer o no autocorrección

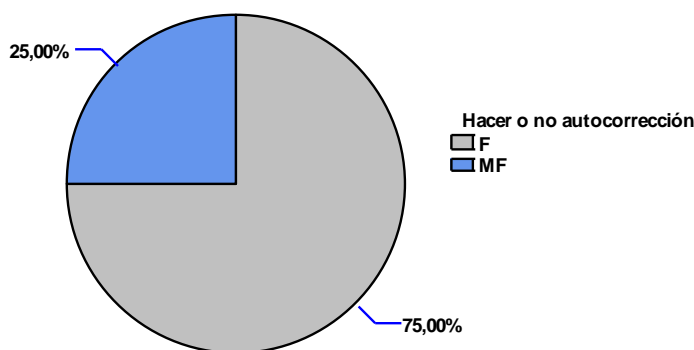


Figura 4.39. Porcentaje de la frecuencia con que tiene en cuenta los rasgos relacionados a la calidad lectora (hacer o no autocorrección) de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.71. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Por lo anterior, se percibe que el 75% de los docentes Frecuentemente evalúan a partir de este criterio de calidad lectora, mientras que un 25% lo hace Muy frecuentemente.

En la siguiente tabla, se analizan los momentos que utilizan los docentes para medir la lectura en voz alta de sus estudiantes.

Tabla 4.72

Relación de la frecuencia con que tienen en cuenta el tiempo de lectura de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	2	0,5000	2	0,5000
2	F	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV: Algunas veces; F – Frecuentemente.

Se estipulan por lo anterior, dos tipos de respuestas con respecto al aspecto a evaluar, el 50% de los docentes lo tiene en cuenta algunas veces y el otro 50% frecuentemente.

La figura presentada a continuación, muestra los porcentajes relacionados con el ítem analizado, correspondiente a la lectura en voz alta de los estudiantes, medida o cronometrada por parte de los docentes.

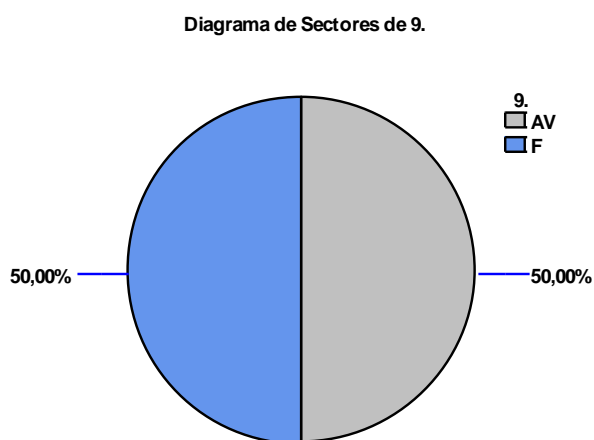


Figura 4.40. Porcentaje de la frecuencia con que tienen en cuenta el tiempo de lectura de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.72. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente.

Se puede observar que el 50% de los docentes, Algunas veces mide la lectura en voz alta de sus estudiantes, mientras que el otro 50% lo hace Frecuentemente.

La siguiente tabla muestra los resultados referentes a la comprensión lectora, por parte de los docentes en el aula de clases, con relación a sus estudiantes.

Tabla 4.73

Relación de la frecuencia con la que realizan comprensión lectora a los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	2	0,5000	2	0,5000
2	MF	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Por lo anterior, se percibe el desarrollo de comprensión lectora por parte de los docentes encuestados con relación a sus estudiantes.

La siguiente figura, expresa los promedios analizados según el ítem evaluado en los docentes.

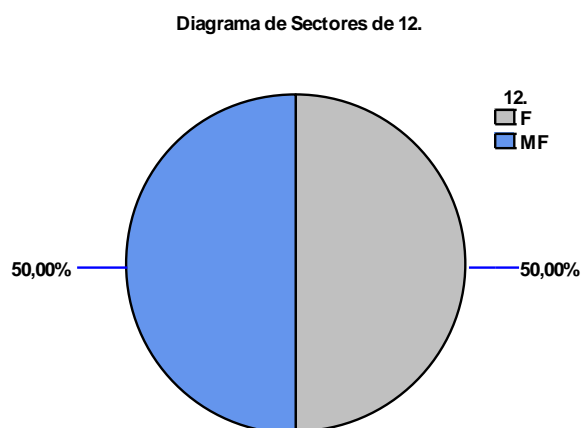


Figura 4.41. Porcentaje de la frecuencia con la que realizan comprensión lectora a los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.73. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se percibe que un 50% realiza la comprensión lectora Frecuentemente a sus estudiantes, mientras que el otro 50% lo aplica Muy frecuentemente.

La siguiente tabla muestra los resultados referidos a la realización de la retroalimentación que realizan los docentes después de la lectura en el aula.

Tabla 4.74

Relación de la frecuencia con la que realizan retroalimentación después de la lectura, a los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	2	0,5000	2	0,5000
2	MF	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

En lo anterior se expresan los valores y las frecuencias, relacionadas con dicho ítem.

En la siguiente figura, se puede observar los porcentajes reflejados a partir del análisis elaborado a dicho ítem.

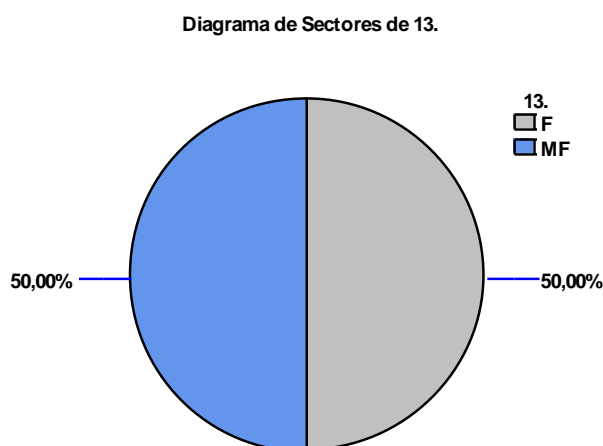


Figura 4.42. Porcentaje de la frecuencia con la que realizan retroalimentación, después de la lectura, a los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.74. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Por lo anterior, el 50% de los docentes manifiesta que Muy frecuentemente realiza retroalimentación de contenidos después de una actividad lectora y otro 50% afirma que lo hace Frecuentemente.

La próxima tabla, muestra las respuestas relacionadas con la identificación de niveles de lectura por parte de los docentes, en relación a sus estudiantes.

Tabla 4.75

Relación de la frecuencia con la que identifican el nivel de lectura de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	2	0,5000	2	0,5000
2	MF	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se puede observar los valores que los docentes otorgaron a dicho ítem, teniendo en cuenta las alternativas de respuesta.

Dichos valores son expresados en la siguiente figura:

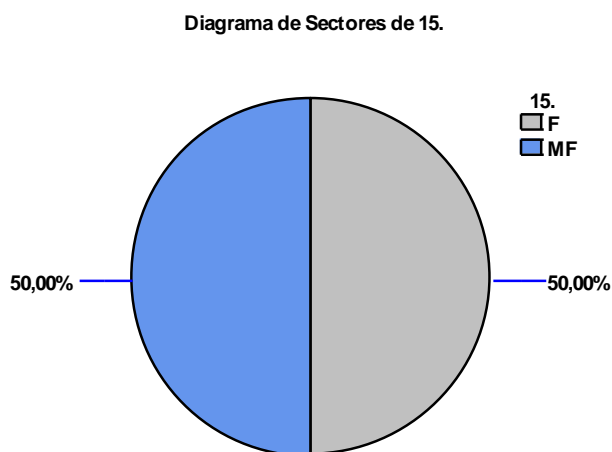


Figura 4.43. Porcentaje de la frecuencia con la que identifican el nivel de lectura de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.75. Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Por lo anterior podemos mirar que el 50% de los docentes identifica el nivel lector de sus estudiantes de manera Frecuente, mientras que el otro 50% de los docentes lo hace Muy frecuentemente.

En la siguiente tabla, se muestra el análisis sobre el uso de la caracterización de lectura por parte de los docentes encuestados, en los tiempos establecidos por el PTA.

Tabla 4.76

Relación de la frecuencia con la que utilizan la Caracterización de Lectura, en tiempos establecidos por PTA con los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	F	3	0,7500	3	0,7500
2	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observan los matices de respuesta de los docentes con respecto al uso del instrumento caracterización en los tiempos estipulados por el programa PTA

En la siguiente figura, se muestran los porcentajes de respuestas dadas por los docentes, con respecto a este ítem.

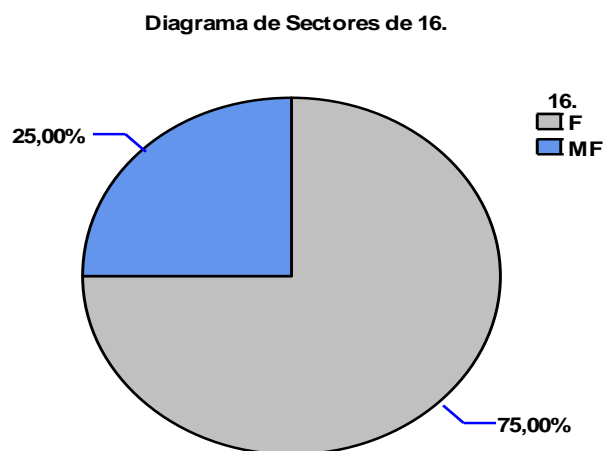


Figura 4.44. Porcentaje de la frecuencia con la que utiliza la Caracterización de Lectura, en tiempos establecidos por PTA con los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla N° 4.76.

Convenciones: F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se puede observar que el 75% de los docentes encuestados, afirman utilizar Frecuentemente el instrumento de Caracterización de lectura, en los tiempos estipulados por el programa PTA, y el otro 25% lo usa en las fechas establecidas Muy frecuentemente.

La siguiente tabla muestra la valoración de los docentes relacionado con los planes de mejoramiento después de analizar los resultados de caracterización de sus estudiantes.

Tabla 4.77

Relación de la frecuencia con la que usan los resultados de caracterización para hacer planes de mejora en la competencia lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa. Acumulada.
1	F	4	1,0000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: F – Frecuentemente.

Por lo anterior, se demuestra la frecuencia con que los docentes realizan estas acciones de mejora.

La siguiente figura expresa los porcentajes de la acción de los docentes con respecto a los planes de mejora después de la primera caracterización de lectura.

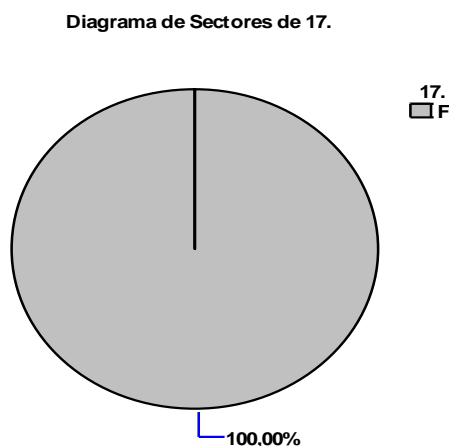


Figura 4.45. Porcentaje de la frecuencia con la que usan los resultados de caracterización para hacer planes de mejora en la competencia lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo.

Fuente: Tabla N° 4.77. Convenciones: F – Frecuentemente.

Según lo anterior, 100% de los docentes afirman que Frecuentemente tienen en cuenta los resultados de caracterización para elaborar sus planes de mejoramiento.

En lo siguiente, se evidencian las respuestas de los docentes encuestados, con respecto a las estrategias que utilizan para el desarrollo de la competencia lectora de sus estudiantes.

La tabla muestra los valores asignados por los docentes relacionados con la Activación de conocimientos previos por parte del docente de aula.

Tabla 4.78

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (activación de conocimientos previos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	1	0,2500	2	0,5000
3	MF	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se identifica la frecuencia con que los docentes aplican este aspecto en su práctica pedagógica.

En la siguiente figura, se muestran los porcentajes de las respuestas obtenidas, con relación a la estrategia.

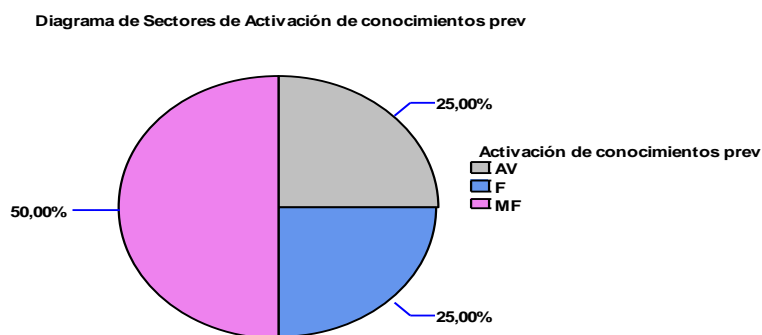


Figura 4.46. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (activación de conocimientos previos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 478. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

El 50% de los docentes afirma utilizar la estrategia Activación de conocimientos previos Muy frecuentemente; el 25% afirma que lo utiliza Frecuentemente y el otro 25% Algunas veces.

En la siguiente tabla, se hace análisis de la estrategia Hacer predicciones.

Tabla 4.79

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (hacer predicciones), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	1	0,2500	2	0,5000
3	MF	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

En el análisis de los datos, se puede percibir la frecuencia con que los docentes aplican dicha estrategia en el aula.

En la siguiente figura, se expresa los valores en porcentaje, teniendo en cuenta las respuestas de los docentes con relación a dicha estrategia.

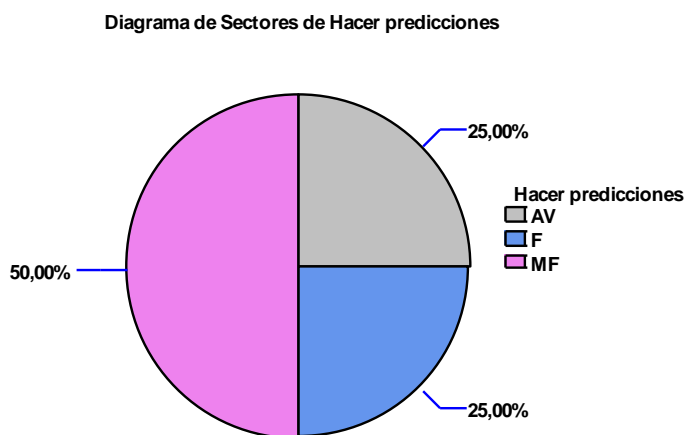


Figura 4.47. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (hacer predicciones), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.79. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observa que, el 50% de los docentes, afirma Hacer predicciones antes de la lectura Muy frecuentemente; un 25% lo hace Frecuentemente y otro 25% hace predicciones Algunas veces.

En esta tabla, se establecen los valores aplicados a las respuestas dadas por los docentes, en cuanto a la estrategia Formular hipótesis.

Tabla 4.80

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (formular hipótesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	1	0,2500	2	0,5000
3	MF	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se evidencian los datos, de acuerdo a los valores dados por los docentes a la aplicación de dicha estrategia.

En la siguiente figura, se exponen de manera gráfica, los porcentajes relativos a dichas respuestas.

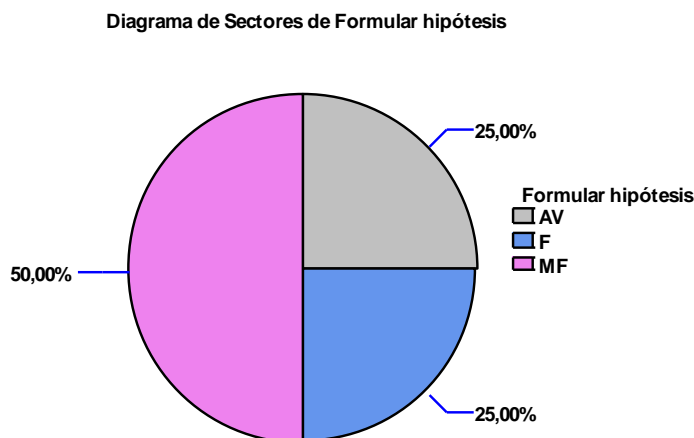


Figura 4.48. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (formular hipótesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.80. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se establece que, para la estrategia, Formular hipótesis, un 50% de los docentes afirma hacerlo Muy frecuentemente; otro 25% lo hace Frecuentemente y un último 25% Algunas veces.

En la siguiente tabla se analizan las respuestas sobre el uso de preguntas literales por parte de los docentes encuestados.

Tabla 4.81

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (responder a preguntas de tipo literal), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia	
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	2	0,5000	3	0,7500
3	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se expresan los valores asignados a cada respuesta dada por los docentes que participaron de la encuesta.

En la siguiente figura, se muestran los porcentajes según la frecuencia con que los docentes aplican dicha estrategia en el aula.

Diagrama de Sectores de Responder a preguntas de tipo li

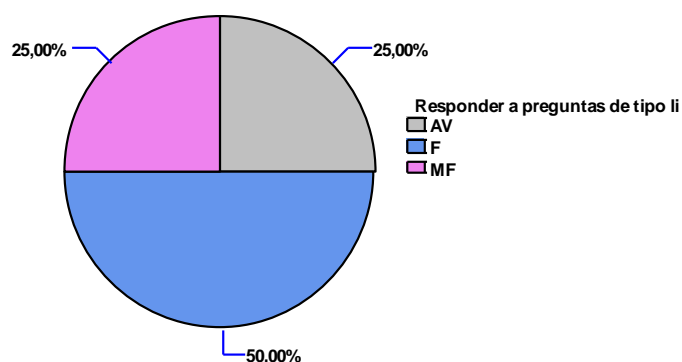


Figura 4.49. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (responder a preguntas de tipo literal), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.81. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observa que el 50% de los docentes, Frecuentemente realizan preguntas de tipo literal; un 25% lo hace Muy frecuentemente y otro 25% Algunas veces.

Se analizan las respuestas dadas por los docentes a la estrategia Identificar estructura del texto.

Tabla 4.82

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (identificar estructura del texto), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

		Frecuencia		Frecuencia	Frecuencia
Clase	Valor	Frecuencia	Relativa	Acumulada	Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	3	0,7500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente.

En los datos se evidencian las respuestas de acuerdo al valor que los docentes le asignan a la estrategia.

En la siguiente figura, se muestran los porcentajes por asignación de valores a la estrategia, realizada por los docentes en el aula.

Diagrama de Sectores de Identificar estructura del texto

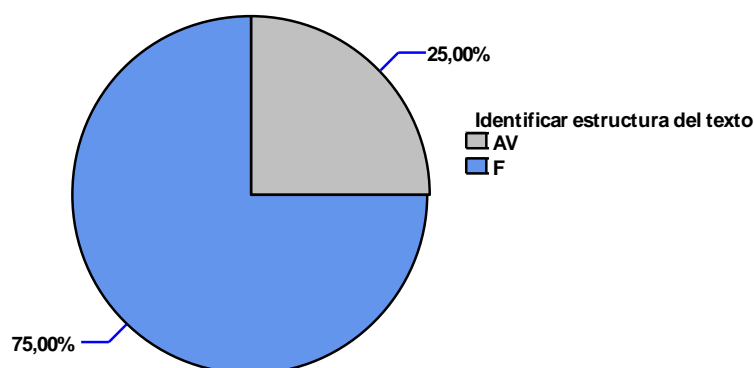


Figura 4.50. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (identificar estructura del texto), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.82. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente.

Se observa que, el 75% de los docentes afirma tener en cuenta la identificación de la estructura de un texto durante la lectura en el aula. El 25% restante, lo hace Algunas veces.

La siguiente tabla, muestra el análisis sobre la estrategia Hacer inferencias.

Tabla 4.83

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (realizar inferencias), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia		Frecuencia	
		Frecuencia	Relativa	Acumulada	Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	F	2	0,5000	3	0,7500
3	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se percibe la frecuencia con que los docentes orientan a realizar inferencias a partir de un texto.

En la siguiente figura, se expresan los porcentajes con relación a la estrategia analizada.

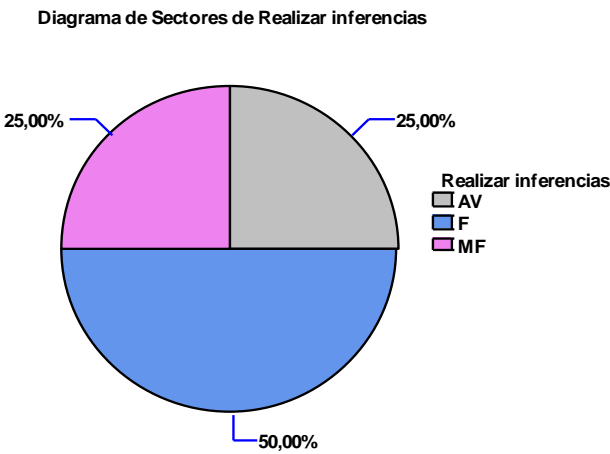


Figura 4.51. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (realizar inferencias), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.83. Convenciones: AV – Algunas veces; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se nota que un 50% de los docentes afirma realizar inferencias durante la lectura de un texto Frecuentemente; un 25% lo hace Muy frecuentemente y otro 25% Algunas veces lo aplica.

La tabla muestra la relación en valores con la estrategia Hacer resúmenes.

Tabla 4.84

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (hacer resúmenes), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	CN	1	0,2500	1	0,2500

2	F	2	0,5000	3	0,7500
3	MF	1	0,2500	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: CN – Casi nunca; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se evidencia la frecuencia del uso de esta estrategia por parte de los docentes, durante su práctica pedagógica.

La siguiente figura, expresa los porcentajes obtenidos en las respuestas de los docentes sobre la aplicación de la estrategia Hacer resúmenes.

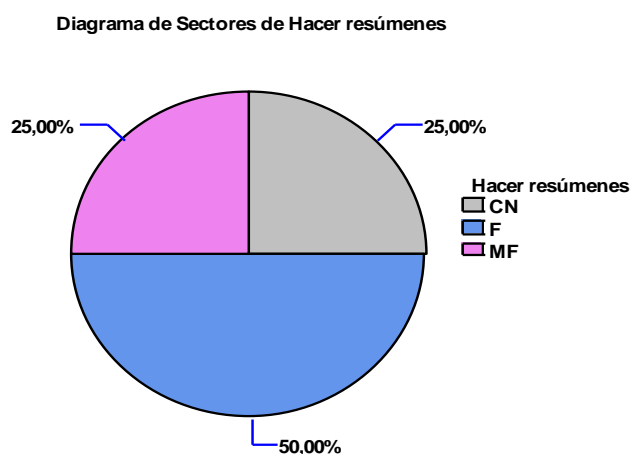


Figura 4.52. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (hacer resúmenes), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.84. Convenciones: CN – Casi nunca; F – Frecuentemente; MF – Muy frecuentemente.

Se observa que un 50% de los docentes afirma orientar Frecuentemente a sus estudiantes a Hacer resúmenes; un 25% lo hace Muy frecuentemente y otro 25% Casi nunca lo aplica.

La siguiente tabla analiza el uso de la estrategia Realizar síntesis.

Tabla 4.85

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (realizar síntesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Frecuencia	Frecuencia	Frecuencia
------------	------------	------------

Clase	Valor	Frecuencia	Relativa	Acumulada	Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	CN	1	0,2500	2	0,5000
3	F	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; CN – Casi nunca; F – Frecuentemente.

Se identifican los valores asignados a cada respuesta dada por los docentes, con relación a la aplicación de esta estrategia en sus clases.

En la siguiente figura se expresan los porcentajes relacionados con la aplicación de la estrategia.

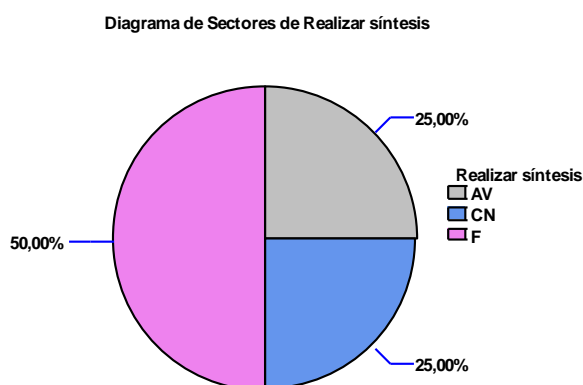


Figura 4.53. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (realizar síntesis), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.85. Convenciones: AV – Algunas veces; CN – Casi nunca; F – Frecuentemente.

Según la imagen, el 50% de los docentes afirma orientar Frecuentemente a sus estudiantes a realizar síntesis durante el proceso de lectura; un 25% lo hace Algunas veces y el otro 25% Casi nunca lo aplica.

La siguiente tabla muestra la relación entre las respuestas con la aplicación de la estrategia Elaborar esquemas gráficos.

Tabla 4.86

Relación de la frecuencia de estrategias utilizadas (elaborar esquemas gráficos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de tercer grado

Clase	Valor	Frecuencia	Frecuencia Relativa	Frecuencia Acumulada	Frecuencia Relativa Acumulada
1	AV	1	0,2500	1	0,2500
2	CN	1	0,2500	2	0,5000
3	F	2	0,5000	4	1,0000

Nota. Fuente: Cuestionario de entrevista a docentes de 3° de básica primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo.

Valor: AV – Algunas veces; CN – Casi nunca; F – Frecuentemente.

Se observa la variedad de valores asignados por parte de los docentes con respecto al uso de esta estrategia.

En la siguiente figura, se muestran los porcentajes con relación a la frecuencia con que los docentes orientan a sus estudiantes a la Elaboración de gráficos durante la lectura de un texto.

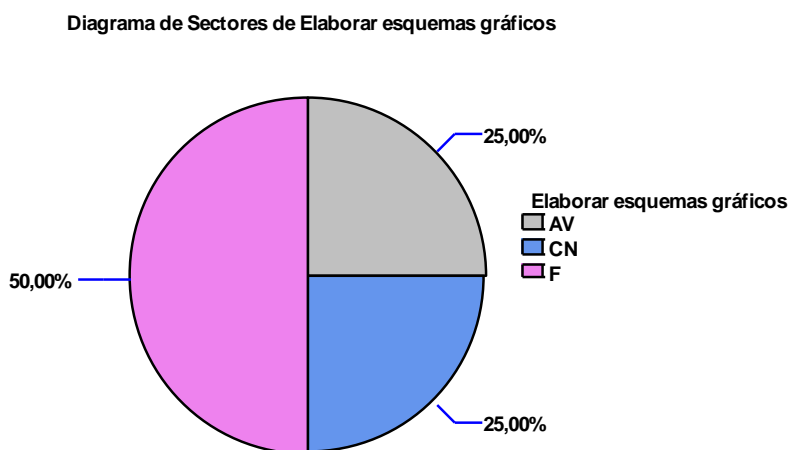


Figura 4.54. Porcentaje de la frecuencia con que utilizan estrategias (elaborar esquemas gráficos), para el desarrollo de la Competencia Lectora de los estudiantes de 3° de básica primaria de la I.E.D Manuel Elkin Patarroyo. Fuente: Tabla 4.86. Convenciones: AV – Algunas veces; CN – Casi nunca; F – Frecuentemente.

Se observa que un 50% de los docentes afirma que aplica esta estrategia Frecuentemente; un 25% lo hace Algunas veces y el otro 25% Casi nunca lo aplica.

Discusión

A partir de los objetivos planteados en la presente investigación, se realiza una apreciación sobre la importancia y la viabilidad de la estrategia lectura interdisciplinar para dar paso al fortalecimiento de la comprensión lectora. De tal forma, que respondiendo al objetivo general: Fortalecer la comprensión lectora a través de una estrategia orientada a la lectura interdisciplinar en estudiantes de Tercer grado de básica primaria, se puede afirmar, según el análisis de los resultados obtenidos en la post prueba aplicada al grupo experimental con respecto a la comprensión lectora, que la estrategia Lectura interdisciplinar brindó una mejora en dichos niveles, ya que el desempeño en la post prueba caracterización de lectura del MEN (2017) fue óptimo, de acuerdo al análisis hecho a los resultados obtenidos.

Para dar alcance al objetivo general, se parte del primer objetivo específico: Caracterizar los niveles de comprensión lectora desarrollados en estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo, con estrategias de lectura que el / la docente utiliza en el aula; Y para tal fin, se aplicó una pre prueba tanto en el grupo control como en el grupo experimental.

En la pre prueba aplicada al grupo experimental, el nivel literal estaba representado con un 33% de estudiantes que identificaron información puntual en el texto asignado, así como su estructura. En el grupo control, los resultados obtenidos fueron de un 44% en el momento de la pre prueba.

En cuanto al nivel inferencial, los estudiantes del grupo control tuvieron un 47%, identificando elementos implícitos en el texto, y el grupo experimental un 39% en el mismo nivel. Ya en el nivel crítico, los resultados fueron de un 8% en el grupo control, mientras que en

el grupo experimental fue de un 25% de estudiantes que reflexionaron sobre el contenido y el propósito del texto y relacionando el texto con otros elementos del contexto.

En lo anterior se puede evidenciar, que en ambos grupos existen aprendizajes dentro de la matriz de referencia (MEN, 2016) que están por debajo del nivel esperado para dicho grado de básica primaria. Es menester indicar, que la matriz de referencia en lenguaje, presenta de manera organizada la competencia y los componentes, expresando el aprendizaje que debe alcanzar los estudiantes en el respectivo nivel y las evidencias de aprendizaje propias de la competencia lectora.

De igual forma, las estrategias utilizadas por los docentes de grado tercero, también fueron valoradas a través de una encuesta, analizándose su metodología para dar alcance a la comprensión lectora de los estudiantes. El 99% de los docentes afirmaron utilizar diferentes tipos de estrategias para orientar los procesos de lectura en sus estudiantes de una manera frecuente, vinculando características propias de una lectura con sentido y que diera respuestas a las necesidades de sus grupos.

Sin embargo, las estrategias aplicadas por los docentes para mejorar el bajo desempeño de la Competencia lectora de los estudiantes, no evidencian resultados satisfactorios obtenidos en la primera caracterización, ya que el grupo control, por ejemplo, demostró dificultades.

Al respecto, Lerner (2001) formula el término estrategia para designar acciones que orientan mejor los aprendizajes. En el caso de la práctica docente, las estrategias que fueron aplicadas debían ser consideradas a partir de las debilidades encontradas en las caracterizaciones de lectura.

Así mismo, las estrategias que se consideren para el alcance de los aprendizajes en los estudiantes, deben ser posibilitadas por un esquema que promueva, desde la misma planeación,

hacer uso de todos los elementos necesarios para el logro de los objetivos y propósitos de una clase. Se debe articular entonces, la parte del contexto del estudiante, para posibilitar los aprendizajes esperados. El separar los conocimientos que se desarrollen en la escuela de los propios conocimientos de los alumnos, es una acción que no permite el progreso escolar.

En este orden de ideas, y en comparación con el objeto del presente estudio, la investigación realizada por Araujo (2016), denominada Estrategias didácticas significativas para el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos en educación primaria, en el estado de Zulia, Venezuela, generó espacios de aprendizaje propicios para que los docentes reconocieran diferentes metodologías para la consolidación e integración de saberes, encaminados al fortalecimiento del hábito lector y la comprensión lectora.

En el segundo objetivo específico en el grupo experimental, se determina la aplicación de la estrategia lectura interdisciplinar para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 3° de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo. Esta actividad se aplicó durante tres meses con dos y tres horas semanales.

Con la aplicación de la estrategia Lectura Interdisciplinar se logró obtener una información relevante y significativa que afirma que sería imposible orientar los aprendizajes de los estudiantes sin lograr la integración de saberes de manera holística, sin desconocer la estructura académica de la institución, determinada por sus parámetros de formación.

El proceso lector ha sido el principal instrumento de esta investigación, siendo una herramienta fundamental en la formación de las personas. A través de esta actividad, se comienza a adquirir conocimiento y entendimiento del mundo que nos rodea, donde se negocian los sentidos y se construyen múltiples significados; igualmente es una herramienta poderosa para

operar de manera simbólica sobre la realidad, brindándole a las personas la capacidad de examinar y elegir opciones, relacionar ideas, expresarse, interpretarse.

Siguiendo las ideas de Freire (1991), la lectura debe despertar el pensamiento del individuo, en cuanto a la lectura del contexto mismo de la humanidad, para la transformación del otro a partir de los cambios que el lector genere en sí mismo, ya que el lenguaje mantiene a la sociedad en una relación del enriquecimiento del aprendizaje por medio de la palabra.

Al mismo tiempo, en la estrategia de intervención, se consideraron el antes, el durante y el después de la lectura, para fortalecer no solo procesos de comprensión, sino también aspectos del discurso del estudiante. Gran parte de estos momentos de la lectura fueron guiados por el diálogo socrático, relacionado con preguntas de tipo oral, que buscaban despertar en el estudiante el interés y el uso de los tres niveles de lectura para fortalecer la comprensión lectora de los alumnos. La planeación de cada actividad se hizo con base a los lineamientos del MEN y a los formatos de la Institución educativa, con el fin de dar alcance a los propósitos de clase.

Por consiguiente, la lectura que se desarrolló durante la propuesta fue una lectura experiencial, ya que los estudiantes fueron sujetos activos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tuvieron gran participación durante las actividades propuestas, descritas en el cronograma de actividades (Véase Tabla 28) Cronograma de actividades de la aplicación estrategia: Lectura Interdisciplinar) Las lecturas incorporadas en dicho cronograma no estaban aisladas, estaban organizadas de acuerdo a una secuencia didáctica que daba respuesta a los desempeños de cada área implicada en la estrategia de Lectura interdisciplinar.

Las lecturas abordaron temas significativos para los estudiantes, aproximándose a su contenido, dándole interpretación y sentido a cada mensaje; igualmente comprendiendo la intención del autor y relacionando los hechos con sus experiencias. De igual manera, se buscaba

que la lectura también hiciera reflexionar a los estudiantes, tomando como propia cada situación reflejada en el material leído. Se manejaron diferentes procesos de pensamiento, según el propósito y el nivel lector que se deseaba fortalecer y se brindaron diferentes actividades que enriquecieron la competencia lectora de los estudiantes.

Así mismo, se observó que el nivel dominante en el grupo experimental fue el literal; dado que la caracterización buscaba focalizar los aprendizajes más críticos en los estudiantes. En la intervención con la estrategia Lectura Interdisciplinar, se tuvo en cuenta cada nivel lector, complementando la actividad pedagógica a través de elaboración de lecturas pertinentes al desempeño esperado y del material elaborado en gran parte por las docentes investigadoras.

De igual forma, se integraron los saberes de manera coherente orientando los aprendizajes en los estudiantes. Las metas trazadas en esta actividad estuvieron organizadas de acuerdo a los lineamientos que extiende el Ministerio de Educación Nacional, incluyendo igualmente todos los elementos pertinentes a la institución educativa, en cuanto a sus planes de área, sus formatos y modelo pedagógico.

Se relaciona el ámbito de lectura y comprensión lectora desarrollado en el presente estudio con la investigación: Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria, en el municipio de Envigado, Antioquia, Colombia en donde Hoyos y Gallego (2017), aplicaron una estrategia con base en la transversalidad de los saberes, brindando mayor importancia a los niveles de lectura para fortalecimiento de la comprensión lectora. Se apoyaron también en el aspecto reflexivo del lenguaje y las vivencias, necesidades e intereses de los propios estudiantes intervenidos con dicha estrategia.

Sobre la comprensión lectora, Olga Ricart (2010) orienta al privilegio de brindar cierta consideración sobre los saberes previos de los niños y niñas. Si no se activan los saberes previos

por medio de actividades que relacionen las bases con nuevos conocimientos, la competencia lectora no se hará evidente y se generaría un eslabón entre la comprensión y la lectura, tanto del texto como del contexto. Es por ello que es necesaria una orientación de aprendizajes en espiral, en donde se inserten nuevos saberes sobre la clara certeza de los que están guardados en las mentes del individuo.

El tercer objetivo específico orienta a Determinar los niveles de comprensión lectora desarrollados en estudiantes de tercero de básica primaria de la IECD Manuel Elkin Patarroyo, después de la implementación de la estrategia de lectura interdisciplinar. Para esto, se realizó una post prueba a ambos grupos, Control y Experimental, relacionada con una segunda caracterización de lectura, con insumos del Ministerio de Educación Nacional.

Por consiguiente, los resultados obtenidos en el análisis estadístico, evidenciaron una mejora en la parte de la comprensión lectora con relación a los niveles de lectura. La estrategia Lectura interdisciplinar aplicada a los estudiantes del grupo experimental, aumentó 34 veces la probabilidad de que dichos estudiantes mejoren de forma significativa el nivel literal de lectura, según el análisis estadístico elaborado con el programa Statgraphics versión 16, donde se observó un aumento de un 61,11 % en la post prueba. Esto quiere decir, que más del 50% de la población del grupo experimental, tuvo la habilidad de identificar información puntual en un texto y responder a preguntas orientadas sobre información explícita del contenido de una lectura.

De igual manera, la intervención en los estudiantes del mismo grupo, aumentó 4 veces la probabilidad de que mejoren de forma significativa la lectura inferencial, estableciéndose un aumento del 33,33 % en la habilidad de identificar información implícita en el texto. En cuanto al nivel crítico intertextual, el grupo experimental demostró una mejora en este nivel lector, ya

que la intervención en los estudiantes aumentó 4,7 veces la probabilidad de que evidencien un dominio de este nivel a través de preguntas dirigidas a la reflexión y la relación del propio contexto con relación al contenido de un texto.

Al respecto, el objetivo final de una estrategia que aplique el docente, es mejorar los aprendizajes de los estudiantes, como lo afirma Coll, (1990, citado en Solé, 1998, p. 75) brindando cierta responsabilidad en la parte de las intervenciones que se aplican en el aula y que son compartidas entre educadores y educandos. En ese sentido, el uso de la estrategia seleccionada por las docentes investigadoras, proyectó un avance en el proceso lector de los educandos generándose una construcción cooperativa con base en diferentes lineamientos que orienten la parte de la enseñanza de la lectura y la comprensión del contenido de un texto.

Es decir, las prácticas de aula se enriquecieron no solo con los materiales que las docentes investigadoras brindaron para reforzar las actividades de la estrategia Lectura interdisciplinar, sino también las experiencias significativas compartidas con los estudiantes, sus aportes, el abordaje que ellos hicieron de una lectura, su reflexión sobre la palabra, sobre el texto, sobre el mundo mismo, el descubrimiento de decir lo mismo de una manera diferente, la motivación a leer en diferentes direcciones y bajo la luz de diferentes elementos de su propio contexto.

Por consiguiente, se hace activa la hipótesis general de la investigación que dice: La implementación de la estrategia de lectura interdisciplinar, mejoraría la comprensión lectora en estudiantes de tercero de primaria de la I.E.C.D Manuel Elkin Patarroyo; evidenciándose en los resultados del análisis estadístico. Es así como la hipótesis permite establecer relación entre los hechos; en este caso, la intervención realizada al grupo experimental y comprobando resultados satisfactorios en el uso de la herramienta.

De ser así, el que se haya pensado en la estrategia Lectura interdisciplinar para el fortalecimiento de la comprensión lectora, fue una opción pedagógica que se fundamentó en un primer momento, en el análisis del contexto educativo, observando los resultados de una primera prueba externa permitida por el Ministerio de Educación Nacional, mediante solicitud de las investigadoras. La intervención de la estrategia en el grupo experimental, fue un segundo momento, en donde se buscó la articulación de los saberes de las áreas incluidas, junto a la unificación de los desempeños esperados en los estudiantes. Esta articulación se hizo con base en la revisión de planes de estudio del grupo a intervenir. Y el último momento, fue la revisión de los aprendizajes reforzados a través de la estrategia Lectura interdisciplinar, fortaleciendo el nivel literal a un 94,44%; el inferencial 72,22% y el nivel crítico intertextual con un 61,11%.

Fue relevante el estudio realizado por los investigadores Miranda y Valencia (2018), llamado Entrenamiento Metacognitivo, Metacomprendivo en la Competencia Lectora de Estudiantes en Educación Primaria, en el departamento del Magdalena, con relación a los resultados del presente estudio, ya que después de haber aplicado el post test, los investigadores evidenciaron un progreso en el aspecto de la comprensión lectora de los estudiantes, determinado por un 86,66% de desempeño alto en la competencia lectora de los individuos intervenidos con la estrategia orientada a la metacognición y la meta comprensión.

Como lo confirma Paul & Ender (2010: pág. 9) “El pensamiento egocéntrico surge del triste hecho de que los humanos no solemos considerar los derechos y necesidades de los demás, ni solemos apreciar el punto de vista de otros o las limitaciones de nuestro punto de vista”. Desde esta perspectiva, para poder responder a preguntas de tipo crítico intertextual, se debe formar y desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo en el individuo que lee, para que logre, con las debidas rutinas de preguntas socráticas, interpretar y darle sentido a lo que le rodea y cómo esto

infiere en su accionar y en el respeto por el punto de vista de otros, convirtiéndose en un eslabón más entre el universo, su contexto y lo que interpreta de un texto.

Conclusiones y Recomendaciones

Después de haber hecho el abordaje a cada uno de los elementos que hacen parte de la presente investigación, se deduce lo siguiente:

- Se debe partir de una necesidad real de la comunidad educativa.
- La falta de estrategias apropiadas impiden el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos que hacen parte de la muestra.
- El orientar acciones a través de la lectura interdisciplinar como una estrategia de intervención para el fortalecimiento de la comprensión lectora orientará de manera integradora el proceso lector.
- La formulación de la caracterización de la lectura dependerá de los niveles lectores de los estudiantes y de la colaboración de todas las áreas del saber de la institución.
- Las prácticas pedagógicas relacionadas con el acto lector, deben estar de acuerdo a las metas de aprendizaje en cada nivel de formación, estilos, estrategias, intereses, entre otros.
- La aplicación de la caracterización de lectura en el tiempo inicial del periodo escolar, ayudará a los docentes a identificar las debilidades de sus estudiantes con relación a la competencia lectora.
- Identificar las debilidades de los estudiantes en cuanto a su competencia lectora, puede ser el punto de partida para crear en comunidades de aprendizaje, planes de mejoramiento con estrategias efectivas.

-La estrategia Lectura Interdisciplinar debe ser parte de una rutina establecida dentro del cronograma de actividades y proceso evaluativo permanente en la institución educativa.

-Integrar las diferentes disciplinas al proceso lector permitirá valorar de forma integral la evolución de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

-La presentación de diferentes materiales acorde a los intereses y motivaciones de los estudiantes, fortalecerán el hábito lector.

-La práctica continua de la lectura, promueve de manera significativa el conocimiento. El acercamiento a lecturas holísticas, con propósitos definidos, motivan la parte afectiva del educando, así como el dominio de los niveles de lectura.

-La aplicación acertada y consensuada de los instrumentos reflejaron un mejoramiento óptimo en la comprensión lectora en los estudiantes.

-El proceso interdisciplinar solo será posible si cada uno de los departamentos tiene claro los objetivos y logra desempeñar con idoneidad las estrategias propuestas.

- La estrategia Lectura Interdisciplinar requiere de un tiempo más extenso y de esa forma se podrían intervenir más estudiantes y obtener un progreso más equitativo que involucre todas las áreas el saber de la institución.

-Se hace indispensable promover reuniones periódicas con los jefes de área con el fin de poner en marcha la estrategia interdisciplinar, conocer resultados y evolución de cada grupo al finalizar cada ciclo lectivo.

-Es primordial que los coordinadores de cada sesión evalúen los alcances de la aplicación de la estrategia, organizar los resultados estadísticamente y así poder elaborar planes de acciones permanentes para el beneficio de los educandos.

-La planificación de las actividades relacionadas con la lectura, deben contener un propósito que pueda ser reconocido y asimilado por el estudiante.

-La manera en que se presente un texto escrito, debe ser innovador, para que aumente las expectativas por parte de los estudiantes.

-Para el análisis de un texto escrito, es importante que el estudiante tenga ciertos saberes previos, es por ello que el docente debe trabajar más a fondo la silueta textual y la tipología textual.

-Los textos escritos deben contener diferentes propósitos comunicativos y el docente debe hacérselo saber a sus estudiantes a través del diálogo y la pregunta socrática.

-Se debería incluir la estrategia Lectura interdisciplinar dentro del plan de asignatura de los docentes de aula. No sin antes, hacer la parte del compartir y acompañamiento pedagógico, para que estos reconozcan la fundamentación y fortalezas de dicha estrategia.

-Se debe apuntar al desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, para ello es menester que el docente identifique los tipos de preguntas (literal, Inferencial y Crítica intertextual) que podría generar de un texto escrito.

-Se sugiere incluir a las bibliotecas cercanas a la comunidad educativa para el fomento del hábito lector. El trabajar de la mano con este tipo de recurso, es fundamental para crear lectores competentes.

-Relacionar las nuevas tecnologías para hacer más práctica la búsqueda y lectura de textos y actividades relacionadas con la estrategia Lectura interdisciplinar.

Referencias

- Araujo Riveros, M. (2017). Estrategias Didácticas Significativas para el Desarrollo de la Comprensión Lectora de los Educandos en Educación Primaria. *Revista Scientific*, 2(3), 226-246.
- Arrieta Rodríguez, L., Olivares Niebles, M., (2017). Pertinencia de una secuencia didáctica que propenda por el desarrollo de competencias de lectura crítica de textos argumentativos. Repositorio Universidad de la Costa, 11-97. <http://hdl.handle.net/11323/157>
- Azocar Añes, R. E. (2013). *Gestión del talento humano*. Obtenido de Gestión del talento humano: <http://ramonazocargestiondetalentohumano.blogspot.com>
- Ballesteros Pérez, D. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano. *Razón y Palabra*, 20 (93), 442-455.
- Balliache, D. (2015). *Universidad de San Juan unsj virtual*. Obtenido de Universidad de San Juan unsj virtual: <http://www.unsj.edu.ar>
- Bandura, A. (1986). Aprendizaje cognoscitivo social. Espasa, Capítulo 4, 109
- Bandura, A. (1996). Fundamento social del pensamiento y la acción. Prentice Hall, 1996, p.24
- Brunner, J. (1986). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza, 121.
- Campbell, C., & Henning, M. B. (2010). *International Journal of Teaching and Learning in Higher*, 179. Recuperado de International Journal of Teaching and Learning in Higher: <http://www.isetl.org>
- Caño, A., & Luna, F. (2011). *PISA: Comprensión Lectora*. Bilbao: ISEI- IVEI, 8.
- Carrasco, S. (2009) Metodología de investigación científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Lima: Ed. San Marcos, 236.

- Castro Martínez, C., (2017). Incidencia de estrategias pedagógicas para la comprensión lectora Ajustadas a distintos estilos de aprendizaje. Repositorio Universidad de la Costa, 17-146.
<http://hdl.handle.net/11323/372>
- Colomer, J., & Camps, W. (1996). ¿Qué es leer? En C. & Camps, Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste Ediciones, 54.
- Creative Commons (2017) Actiludis. Recuperado de www.actiludis.com
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de Sintaxis*. Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). El lenguaje y los problemas de conocimiento. *Conferencia de Managua 1 y 2* (págs. 4-7). Madrid: Visor.
- Chuquilín Cubas, J., & Zagaceta Sarmiento, M. (2017). El currículo de la educación básica en tiempos de transformaciones. Los casos de México y Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 109-134.
- Del Valle Rosales Vilorio, M. (2016). El acto de leer: una experiencia en Educación Primaria. *Educere*, 20 (65), 91-98.
- Díaz Barriga, F. (2003). Capítulo 7: Comprensión y composición de textos. En F. Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: Mc Graw Hill, 273.
- El Tiempo, E. (2015). *Archivo El Tiempo*. Obtenido de Archivo El Tiempo:
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16119162>
- Ferreiro, E. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. *26 Congreso de la Unión Internacional de Editores* (pág. 1). Ciudad de México: CINVESTAV, 1.
- Fiallo, J. (2010). Relaciones de interdisciplinariaidad: una forma de contribuir a la formación científica y humanista de los estudiantes. En F. d. exactas, *Visiones Científicas* (págs. 54-55). Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.

- Franco Montenegro, M., Cárdenas Rodríguez, R., & Santrich Sánchez, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://dx.doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer*. Ciudad de México: Siglo XXI editores, 4.
- Freire, P. (2004). La importancia del acto de leer. En P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (pág. 100). Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 100.
- García, T., & Rodríguez, C., & González-Castro, P., & Álvarez - García, D., & González-Pienda, J. (2016). Metacognición y funcionamiento ejecutivo en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32 (2), 474-483.
- Giraldo Gutiérrez, F., & Londoño Vásquez, D. (2017). Descripción y referencia: el lenguaje como posibilidad de veracidad. Un asunto de límites de sistemas-mundo y actos de habla. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 163-178.
- Goodman, K. (1989). *El lenguaje integral*. Ontario: Editorial Venezolana C.A, 39-51.
- Goodman, K. (1995). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, 2.
- Goodman, K. (1996). Lectura, escritura y textos escritos. En K. Goodman, *Los procesos de lectura y escritura* (págs. 68-76). Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos. *Lectura y Vida*, 42-43.
- Gutiérrez Fresneda, R. (2016). La lectura dialógica como medio para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones sobre Lectura*, (5), 52-58.
- Hachette Livre (2014) Grupo Anaya. Recuperado de <https://www.anayaeducacion.es/>
- Halliday, M. (1979). Lenguaje y estructura social. En M. Halliday, *El lenguaje como semiótica social* (pág. 36). México: Fondo de cultura económica.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, Carlos., Baptista Lucio, María del P., (2014). Metodología de la Investigación, Sexta edición, 2-352.
- Hoyos Flórez, A., & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin, 252
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 56.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y Vida*, 8- 17.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En D. Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pág. 33). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Llamazares Prieto, M., & Alonso-Cortés Fradejas, M., & Sánchez Rodríguez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, (3), 67-82.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, XXXIX (155), 3-18.
- MEN.(2016). *www.mineducación.gov.co*. Obtenido de *www.mineducación.gov.co*:
file:///C:/Users/245%20G6/Desktop/MEN%20PRACTICA%20PEDAGOGICA%20ABRIL%2016.pdf
- Miranda Tapias, Ana M., Valencia Ramos, M. (2017). Entrenamiento Metacognitivo, Metacomprendivo en la Competencia Lectora de Estudiantes en Educación Primaria. Repositorio Universidad de la Costa, 18-217. <http://hdl.handle.net/11323/197>

- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. L. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: GRAO, 23-24.
- Moreno, J. M., & García, M. E. (24 de 02 de 2014). *DiNle*. Obtenido de DiNle:
<http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Fluidez%20y%20velocidad%20lectora>
- National Reading Panel, P. (2000: pág. 3-11). *Teach Children to Read*. Washington: ABC.
- Orientación Andujar: Recursos educativos accesibles y gratuitos. (2008). Recuperado de
www.orientacionandujar.es
- Paul, R. & Elder, L. (2010) Estandar de competencia para el pensamiento crítico.
www.criticalthinking.org
- Perera Cumerma, F. (2009). Interdisciplinariedad o integración. *Redalyc*, 44.
- Perrenoud, P. (2004). Gestionar la progresión de los aprendizajes. En p. Perrenoud, *Diez nuevas competencias para enseñar* (págs. 39-40). Ciudad de México: Quebecor World.
- Piaget, J. (1983). *Seis estudios en psicología*. Barcelona: Ariel.
- Ramírez, S. (2018) El bosque encantado. Recuperado de <http://aulainfantil-susana.blogspot.com>
- Rasinski, T. V. (2003). *Repeated Reading*. New York: Scholastic, 76.
- Ricart, O. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora y la escritura creativa. Argentina: Planeta, 138.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31 (1), 11-22.
- Rodríguez Rivero, Bibian A., Calderón Sánchez, María E., Leal Reyes, María E., Arias- Velandia, Nicolás. (2016). Uso de estrategias meta comprensivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá. *Revista Folios* Universidad Pedagógica Nacional, (49), 93- 108.
- Sanz Labrador, I. (2013). PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Madrid: OCDE, 12-13.

Saussure, f. (1945). Materia y tarea de la lingüística. sus relaciones con las ciencias conexas. En F.

Saussure, *Curso de linguística general* (pág. 34). Buenos Aires: Editorial Losada.

Sciarra, Paul, & Sharp, Evan, & Silberman, Ben. (2010) Pinterest. Recuperado de co.pinterest.com

Solé, I. (2010). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO, 138- 142.

Tamayo y Tamayo, M. (1995). *La interdisciplinariedad*. Medellín: Publicaciones Crea, 6.

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. *Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (págs. 91-103). Madrid: Santillana.

Vygotski, L. (1995) Lenguaje y Pensamiento. Madrid, España. Ediciones Fausto, 94-95.

Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania (2017) Revista La Atalaya. Recuperado de <https://www.jw.org>

Zubiría, J. (2013). *El currículo por competencias*. Santa Fé de Bogotá: Magisterio, 2.

Anexos

Anexo 1. Cartas de solicitud de permiso

 GOBIERNO DE COLOMBIA		 MINEDUCACIÓN
Correo	agonzalez081217@gmail.com	
Destino:	Bogotá D.C., 6 de Septiembre de 2018	
	No. de radicación anterior:	2018-ER-198628
		 2018-EE-138876
Señora		
Ana María González Pérez		
REMITENTE		
PARTICULAR		
agonzalez081217@gmail.com		
Barranquilla	Atlántico	
Asunto PETICIÓN DE INFORMACIÓN		
:		
Apreciadas docentes:		
<p>Teniendo en cuenta la solicitud realizada, les informamos que los insumos e instrumentos utilizados por el Programa Todos a Aprender son de uso público, por lo cual no hay inconveniente en que utilicen las rúbricas de acompañamiento en aula como parte de su proyecto de investigación. Sin embargo, les recordamos la importancia de que cada documento sea citado y referenciado de manera adecuada.</p>		
<p>En cuanto a la Prueba de caracterización de la fluidez y comprensión lectora, se sugiere que utilicen la prueba aplicada en el 2017, pues aún nos encontramos consolidando la información de los resultados de la aplicación de este año. No olviden que esta prueba es un instrumento diseñado por el Icfes y que hace parte de la prueba Aprendamos, y que esta información debe ser incluida y enunciada de manera explícita en caso de que la prueba sea usada. En el caso de las prueba SABER, solo pueden ser utilizadas aquellas que el Icfes ha liberado y que están publicadas en la página web de la entidad, en el enlace:</p>		
<p>http://www.icfes.gov.co/estudiantes-y-padres/pruebas-saber-3-5-y-9-estudiantes/ejemplos-de-preguntas-saber-3-5-y-9</p>		
<p>De igual manera, consideramos que en el proyecto que llevan a cabo, pueden ser útiles las Mallas de aprendizaje del área de lenguaje y las Secuencias didácticas de lectura y escritura, documentos del MEN que están disponibles en el portal de Colombia aprende.</p>		
<p>Secuencias didácticas de PNLE</p>		
<p>http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/leeresmicuento/2482</p>		
<p>Mallas de aprendizaje</p>		
<p>http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/89839</p>		
Le invitamos a mantener la comunicación constante y constructiva con el programa, la cual		
<small>Calle 43 No. 57-14 Centro Administrativo Nacional, CAN, Bogotá, D.C. Línea gratuita Bogotá: + 057 3078079 PBX: + 057 (1) 222 2800 - Fax 222 4953</small>		

**GOBIERNO
DE COLOMBIA****MINEDUCACIÓN**

contribuye a seguir aportando a los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de que Colombia sea la mejor educada de América Latina en 2025.

Cordialmente,

HERNANDO BAYONA RODRÍGUEZ

Asesor

Programa Todos a Aprender

Folios: 2

Anexos 0

:

Elaboró JORGE EDUARDO ALZATE TIBAQUIRÁ
Revisó RODRIGO IVAN SEPULVEDA LOPEZ DE MESA
Aprobó HERNANDO BAYONA RODRÍGUEZ



REPUBLICA DE COLOMBIA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA DISTRITAL
MANUEL ELKIN PATARROYO
RESOLUCIÓN 000501 DEL 31 DE MAYO DEL 2.003
NIT: 802.007548-5 / DANE: 108001074674



Barranquilla, Noviembre de 2018

Señora

Inocencia Ramos Meza

Rectora

IECD Manuel Elkin Patarroyo

Estimada rectora:

Reciba un fraternal saludo de Paz y Bien

La presente es para solicitar permiso para la aplicación de un instrumento denominado Encuesta a docentes de grado tercero pertenecientes a su institución educativa, como parte de nuestra tesis de investigación, la cual está en proceso en la Universidad de la Costa.

El propósito de la encuesta es identificar la metodología aplicada por los docentes para el fortalecimiento de la competencia lectora en sus estudiantes.

Agradecemos mucho su valiosa ayuda

Bendiciones

Atte.



Jacqueline Ospino S.

Maestrante Jacqueline Esther Ospino Santana

Ana María González Pérez

Maestrante Ana María González Pérez

"Nos encontramos en el nivel de acceso certificación del modelo E. F. G. M. caminando hacia la excelencia"

Educando transformamos la familia

Sede # 1 Carrera. 26 No. 85-61 Sede N°2 calle 105 # 25-52 Sede N°3 Carrera.25#85-40
Barranquilla



REPUBLICA DE COLOMBIA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA DISTRITAL
MANUEL ELKIN PATARROYO
RESOLUCIÓN 000501 DEL 31 DE MAYO DEL 2.003
NIT: 802.007548-5 / DANE: 108001074674



Barranquilla, Noviembre de 2018

Señora

Magaly Abuabara Cortés

Psico- orientadora

IECD Manuel Elkin Patarroyo

Estimada docente:

Reciba un fraternal saludo de Paz y Bien

La presente es para solicitar permiso para el uso del Registro de Seguimiento del Estudiante, con el fin de identificar unos datos de los niños y niñas que participan en el trabajo de investigación titulado: Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar en estudiantes 3° de primaria.

Se anexa a esta solicitud la plantilla que debe ser diligenciada con los datos que suministre dicho Registro de Seguimiento, como aporte a dicho trabajo de investigación.

Agradecemos mucho su valiosa ayuda

Bendiciones

Atte.

Magaly Abuabara Cortés
Dpto. de Psicología
Dpto. de Orientación

Jacqueline Ospino S.

Ana María González Pérez

Maestrante Jacqueline Esther Ospino Santana

Maestrante Ana María González Pérez

"Nos encontramos en el nivel de acceso certificación del modelo E. F. Q. M. caminando hacia la excelencia"

Educando transformamos la familia

Sede # 1 Carrera. 26 No. 85-61 Sede N°2 calle 105 # 25-52 Sede N°3 Carrera.25#85-40
Barranquilla

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes

IECD MANUEL ELKIN PATARROYO

ENCUESTA A DOCENTES

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

Nombre de la Investigación: Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar en estudiantes 3° de primaria

Objetivo: Conocer la metodología, estrategias y mediaciones utilizadas por los docentes de tercer grado, frente a la comprensión lectora de sus estudiantes a partir de su experiencia en cada una de las áreas.

Muestra: 4 docentes

Nombre del docente: JENNIFER SARABIA LEIVA

Área de desempeño: Todas

1. Realiza lecturas en voz alta

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

2. Incluye la lectura en voz alta dentro de su planeación diaria

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

3. Aplica estrategias para fortalecer la fluidez en los estudiantes

(X) Muy frecuentemente

() Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

4. Mide el tiempo de sus estudiantes cuando realiza lectura en voz alta

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

(X) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

5. Establece criterios para determinar la calidad de la lectura en sus estudiantes

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

6. Asigne un valor para cada rasgo relacionado a la calidad lectora. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

(3) Omisión de letras

(4) Cambio de palabras

(3) Anomalías de acento

(3) Falta de pausas

(4) Hace o no autocorrección

7. Durante las lecturas que utiliza en el aula, integra otras áreas además de lenguaje para fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes.

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

8. Utiliza diferente tipos de textos escritos en la mayoría de las áreas que orienta

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

9. Tiene en cuenta el tiempo cuando sus estudiantes realizan una lectura en voz alta.

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

10. Organiza grupos de lectura durante el desarrollo de los contenidos

() Muy frecuentemente

() Frecuentemente

(☒) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

11. Fortalece su trabajo con estudiantes que tienen habilidades lectoras con el ejercicio de monitorias de apoyo.

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

12. Realiza comprensión de lectura con sus estudiantes durante el ejercicio de su práctica pedagógica

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

13. Realiza retroalimentación durante el proceso de aprendizaje después de la lectura de un texto.

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

14. Fortalece su práctica pedagógica con insumos como libros, páginas web y/o textos informativos

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

15. Identifica el nivel de lectura de sus estudiantes durante el periodo académico.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

16. Utiliza el insumo del Ministerio de Educación Nacional para caracterizar la fluidez y la comprensión lectora de sus estudiantes en los tiempos establecidos por el programa PTA denominado Caracterización de lectura.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

17. Utiliza el resultado del instrumento de caracterización del Ministerio de Educación Nacional para realizar planes de mejoramiento en el proceso de lectura de sus estudiantes.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

18. Asigne un valor a las estrategias que usted utiliza para el desarrollo de la Competencia Lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (3) Activación conocimientos previos
- (3) Hacer predicciones
- (5) Formular hipótesis
- (5) Responder a preguntas de tipo literal
- (3) Identificar estructura del texto
- (3) Realizar inferencias
- (2) Hacer resúmenes
- (2) Realizar síntesis
- (4) Elaborar esquemas gráficos

19. Asigne un valor a los recursos didácticos que utiliza como apoyo para el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (3) Textos
- (3) Canciones
- (5) Videos
- (5) Láminas
- (3) Lectura de Imágenes

20. ¿Cuál sería el aporte pedagógico que usted brindaría para fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes?

Monitorear el proceso lector de cada uno
e idear o implementar estrategias
como detenerse y volver a leer y encontrar
relaciones de ideas.

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes

IECD MANUEL ELKIN PATARROYO

ENCUESTA A DOCENTES

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

Nombre de la Investigación: Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar en estudiantes 3° de primaria

Objetivo: Conocer la metodología, estrategias y mediaciones utilizadas por los docentes de tercer grado, frente a la comprensión lectora de sus estudiantes a partir de su experiencia en cada una de las áreas.

Muestra: 4 docentes

Nombre del docente: Lida De Ávila Llanos

Área de desempeño: Docente de Aula

1. Realiza lecturas en voz alta

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

2. Incluye la lectura en voz alta dentro de su planeación diaria

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

3. Aplica estrategias para fortalecer la fluidez en los estudiantes

() Muy frecuentemente

(✓) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

4. Mide el tiempo de sus estudiantes cuando realiza lectura en voz alta

() Muy frecuentemente

() Frecuentemente

(✓) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

5. Establece criterios para determinar la calidad de la lectura en sus estudiantes

() Muy frecuentemente

(✓) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

6. Asigne un valor para cada rasgo relacionado a la calidad lectora. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

(5) Omisión de letras

(5) Cambio de palabras

(5) Anomalías de acento

(5) Falta de pausas

(5) Hace o no autocorrección

7. Durante las lecturas que utiliza en el aula, integra otras áreas además de lenguaje para fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes.

(☐) Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

(☐) Algunas veces

(☐) Casi nunca

(☐) Nunca

8. Utiliza diferente tipos de textos escritos en la mayoría de las áreas que orienta

(☐) Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

(☐) Algunas veces

(☐) Casi nunca

(☐) Nunca

9. Tiene en cuenta el tiempo cuando sus estudiantes realizan una lectura en voz alta.

(☐) Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

(☐) Algunas veces

(☐) Casi nunca

(☐) Nunca

10. Organiza grupos de lectura durante el desarrollo de los contenidos

(☐) Muy frecuentemente

(☐) Frecuentemente

(☒) Algunas veces

(☐) Casi nunca

(☐) Nunca

11. Fortalece su trabajo con estudiantes que tienen habilidades lectoras con el ejercicio de monitorias de apoyo.

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

12. Realiza comprensión de lectura con sus estudiantes durante el ejercicio de su práctica pedagógica

- ☒ Muy frecuentemente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

13. Realiza retroalimentación durante el proceso de aprendizaje después de la lectura de un texto.

- ☒ Muy frecuentemente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

14. Fortalece su práctica pedagógica con insumos como libros, páginas web y/o textos informativos

- ☒ Muy frecuentemente
- ☐ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

15. Identifica el nivel de lectura de sus estudiantes durante el periodo académico.

(☒) Muy frecuentemente

() Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

16. Utiliza el insumo del Ministerio de Educación Nacional para caracterizar la fluidez y la comprensión lectora de sus estudiantes en los tiempos establecidos por el programa PTA denominado Caracterización de lectura.

(☒) Muy frecuentemente

() Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

17. Utiliza el resultado del instrumento de caracterización del Ministerio de Educación Nacional para realizar planes de mejoramiento en el proceso de lectura de sus estudiantes.

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

18. Asígnele un valor a las estrategias que usted utiliza para el desarrollo de la Competencia Lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (5) Activación conocimientos previos
- (3) Hacer predicciones
- (4) Formular hipótesis
- (4) Responder a preguntas de tipo literal
- (4) Identificar estructura del texto
- (4) Realizar inferencias
- (5) Hacer resúmenes
- (3) Realizar síntesis
- (2) Elaborar esquemas gráficos

19. Asígnele un valor a los recursos didácticos que utiliza como apoyo para el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (4) Textos
- (3) Canciones
- (1) Videos
- (5) Láminas
- (5) Lectura de Imágenes

20. ¿Cuál sería el aporte pedagógico que usted brindaría para fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes?

- Práctica de la expresión escrita y oral
- Corrección ortográfica
- Identificar dónde tienen o presentan la dificultad
- Dotar a los estudiantes de los herramientas que pueden utilizar.

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes

IECD MANUEL ELKIN PATARROYO

ENCUESTA A DOCENTES

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

Nombre de la Investigación: Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar en estudiantes 3° de primaria

Objetivo: Conocer la metodología, estrategias y mediaciones utilizadas por los docentes de tercer grado, frente a la comprensión lectora de sus estudiantes a partir de su experiencia en cada una de las áreas.

Muestra: 4 docentes

Nombre del docente: William Denneberg

Área de desempeño: Lenguaje

1. Realiza lecturas en voz alta

- (☒) Muy frecuentemente
(☐) Frecuentemente
(☐) Algunas veces
(☐) Casi nunca
(☐) Nunca

2. Incluye la lectura en voz alta dentro de su planeación diaria

- (☐) Muy frecuentemente
(☒) Frecuentemente
(☐) Algunas veces
(☐) Casi nunca
(☐) Nunca

3. Aplica estrategias para fortalecer la fluidez en los estudiantes

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

4. Mide el tiempo de sus estudiantes cuando realiza lectura en voz alta

() Muy frecuentemente

() Frecuentemente

(☒) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

5. Establece criterios para determinar la calidad de la lectura en sus estudiantes

(☒) Muy frecuentemente

() Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

6. Asigne un valor para cada rasgo relacionado a la calidad lectora. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

(2) Omisión de letras

(2) Cambio de palabras

(4) Anomalías de acento

(5) Falta de pausas

(4) Hace o no autocorrección

7. Durante las lecturas que utiliza en el aula, integra otras áreas además de lenguaje para fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes.

☒ Muy frecuentemente

☐ Frecuentemente

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

8. Utiliza diferente tipos de textos escritos en la mayoría de las áreas que orienta

☐ Muy frecuentemente

☒ Frecuentemente

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

9. Tiene en cuenta el tiempo cuando sus estudiantes realizan una lectura en voz alta.

☐ Muy frecuentemente

☐ Frecuentemente

☒ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

10. Organiza grupos de lectura durante el desarrollo de los contenidos

☐ Muy frecuentemente

☒ Frecuentemente

☐ Algunas veces

☐ Casi nunca

☐ Nunca

11. Fortalece su trabajo con estudiantes que tienen habilidades lectoras con el ejercicio de monitorias de apoyo.

- (☒) Muy frecuentemente
- (☐) Frecuentemente
- (☐) Algunas veces
- (☐) Casi nunca
- (☐) Nunca

12. Realiza comprensión de lectura con sus estudiantes durante el ejercicio de su práctica pedagógica

- (☒) Muy frecuentemente
- (☐) Frecuentemente
- (☐) Algunas veces
- (☐) Casi nunca
- (☐) Nunca

13. Realiza retroalimentación durante el proceso de aprendizaje después de la lectura de un texto.

- (☒) Muy frecuentemente
- (☐) Frecuentemente
- (☐) Algunas veces
- (☐) Casi nunca
- (☐) Nunca

14. Fortalece su práctica pedagógica con insumos como libros, páginas web y/o textos informativos

- (☒) Muy frecuentemente
- (☐) Frecuentemente
- (☐) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

15. Identifica el nivel de lectura de sus estudiantes durante el periodo académico.

(☒) Muy frecuentemente

() Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

16. Utiliza el insumo del Ministerio de Educación Nacional para caracterizar la fluidez y la comprensión lectora de sus estudiantes en los tiempos establecidos por el programa PTA denominado Caracterización de lectura.

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

17. Utiliza el resultado del instrumento de caracterización del Ministerio de Educación Nacional para realizar planes de mejoramiento en el proceso de lectura de sus estudiantes.

() Muy frecuentemente

(☒) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

18. Asigne un valor a las estrategias que usted utiliza para el desarrollo de la Competencia Lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (5) Activación conocimientos previos
- (5) Hacer predicciones
- (5) Formular hipótesis
- (3) Responder a preguntas de tipo literal
- (4) Identificar estructura del texto
- (5) Realizar inferencias
- (4) Hacer resúmenes
- (4) Realizar síntesis
- (3) Elaborar esquemas gráficos

19. Asigne un valor a los recursos didácticos que utiliza como apoyo para el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (5) Textos
- (5) Canciones
- (5) Videos
- (3) Láminas
- (3) Lectura de Imágenes

20. ¿Cuál sería el aporte pedagógico que usted brindaría para fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes?

Paralelamente con la lectura de textos se deben utilizar otros y variadas estrategias didácticas y lúdicas. Utilizar el cine para la comprensión lectora es una buena estrategia

Anexos

Anexo 1: Encuesta a docentes

IECD MANUEL ELKIN PATARROYO

ENCUESTA A DOCENTES

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA COSTA

Nombre de la Investigación: Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar en estudiantes 3° de primaria

Objetivo: Conocer la metodología, estrategias y mediaciones utilizadas por los docentes de tercer grado, frente a la comprensión lectora de sus estudiantes a partir de su experiencia en cada una de las áreas.

Muestra: 4 docentes

Nombre del docente: Yolima Carrero

Área de desempeño: Lengua Castellana.

1. Realiza lecturas en voz alta

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

2. Incluye la lectura en voz alta dentro de su planeación diaria

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

3. Aplica estrategias para fortalecer la fluidez en los estudiantes

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

4. Mide el tiempo de sus estudiantes cuando realiza lectura en voz alta

() Muy frecuentemente

() Frecuentemente

(X) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

5. Establece criterios para determinar la calidad de la lectura en sus estudiantes

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

6. Asigne un valor para cada rasgo relacionado a la calidad lectora. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

(1) Omisión de letras

(2) Cambio de palabras

(1) Anomalías de acento

(1) Falta de pausas

(4) Hace o no autocorrección

7. Durante las lecturas que utiliza en el aula, integra otras áreas además de lenguaje para fortalecer los aprendizajes de sus estudiantes.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

8. Utiliza diferente tipos de textos escritos en la mayoría de las áreas que orienta

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

9. Tiene en cuenta el tiempo cuando sus estudiantes realizan una lectura en voz alta.

() Muy frecuentemente

() Frecuentemente

(X) Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

10. Organiza grupos de lectura durante el desarrollo de los contenidos

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

11. Fortalece su trabajo con estudiantes que tienen habilidades lectoras con el ejercicio de monitorias de apoyo.

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

12. Realiza comprensión de lectura con sus estudiantes durante el ejercicio de su práctica pedagógica

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

13. Realiza retroalimentación durante el proceso de aprendizaje después de la lectura de un texto.

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces
- ☐ Casi nunca
- ☐ Nunca

14. Fortalece su práctica pedagógica con insumos como libros, páginas web y/o textos informativos

- ☐ Muy frecuentemente
- ☒ Frecuentemente
- ☐ Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

15. Identifica el nivel de lectura de sus estudiantes durante el periodo académico.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

16. Utiliza el insumo del Ministerio de Educación Nacional para caracterizar la fluidez y la comprensión lectora de sus estudiantes en los tiempos establecidos por el programa PTA denominado Caracterización de lectura.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

17. Utiliza el resultado del instrumento de caracterización del Ministerio de Educación Nacional para realizar planes de mejoramiento en el proceso de lectura de sus estudiantes.

() Muy frecuentemente

(X) Frecuentemente

() Algunas veces

() Casi nunca

() Nunca

18. Asígnele un valor a las estrategias que usted utiliza para el desarrollo de la Competencia Lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (4) Activación conocimientos previos
- (4) Hacer predicciones
- (3) Formular hipótesis
- (4) Responder a preguntas de tipo literal
- (4) Identificar estructura del texto
- (4) Realizar inferencias
- (4) Hacer resúmenes
- (4) Realizar síntesis
- (3) Elaborar esquemas gráficos

19. Asígnele un valor a los recursos didácticos que utiliza como apoyo para el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes. Tenga en cuenta la siguiente escala: (5) Muy frecuentemente; (4) Frecuentemente; (3) Casi siempre (2) Casi nunca (1) Nunca

- (4) Textos
- (4) Canciones
- (2) Videos
- (4) Láminas
- (4) Lectura de Imágenes

20. ¿Cuál sería el aporte pedagógico que usted brindaría para fortalecer la comprensión lectora en sus estudiantes?

Implementar estrategias de lectura en voz alta, reforzando puntuación, acento, vocalización y corrección.

Anexo 3. Valoración de Expertos Encuesta a Docentes de Tercer grado

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Informe de opinión de expertos

1. DATOS GENERALES

1.1 Apellidos y Nombres del validador: Mg Liliana Herrera

1.2 Cargo e institución donde labora: Universidad del Atlántico

1.3 Especialidad del validador: Magister en E-Learning

1.4 Nombre del instrumento: Encuesta a docentes de Grado Tercero

1.5 Título de la Investigación: Mejoramiento Comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinaria

1.6 Autor del instrumento: Ana María González Pérez - Jacqueline Esther Ospina Santamaría

2. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Criterios	Indicadores	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy buena 61-80%	Excelente 81-100%
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y específico					x
2. Objetividad	Es expresado en conductas observables				x	
3. Actualidad	Es adecuado al contexto					x
4. Suficiencia	Comprende la información requerida					x
5. Intencionalidad	Valora lo relacionado con la intención de los elementos básicos de la investigación					x
6. Consistencia	Fundamentado en aspectos teóricos y aplicables a una realidad				x	
7. Coherencia	Existe relación entre los elementos del instrumento y su razón de ser				x	
8. Metodología	El uso del instrumento responde al propósito del diagnóstico				x	
9. Pertinencia	El instrumento es funcional para el propósito de la investigación					x
PROMEDIO DE VALIDACIÓN		0%	0%	0%	44%	55%

3. EVALUACIÓN DE ITEMS DEL INSTRUMENTO

Metodología del docente en el proceso de la comprensión lectora

Ítems	Muy frecuentemente	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

4. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 99 %. V: OPINIÓN DE APLICABILIDAD

(x) El instrumento puede ser aplicado, tal como está elaborado.

() El instrumento debe ser mejorado, antes de ser aplicado.

Aun considero un par de observaciones que les envíe en la nueva encuesta

Lugar y fecha:



LILIANA HERRERA NIEVES
Firma del experto informante
CC32.796.712

Anexo 4. Consentimiento Informado a Padres de Familia**Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**

Institución Educativa Comunitaria Distrital Manuel Elkin Patarroyo

Barranquilla

Consentimiento para participar en proyecto de investigación

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar en estudiantes 3° de primaria.

Nombre del maestrante- investigador (a): Ana María González Pérez

Invitamos a su hijo(a) a que sea parte del proyecto de investigación señalado anteriormente y que está en construcción, como requisito del investigador para optar el título de posgrado, beneficio otorgado al docente investigador mediante la Secretaría de Educación Distrital en convenio con la Universidad de la Costa- CUC

Usted debe conocer que:

- La participación del estudiante es voluntaria y usted como tutor puede generar el permiso para ello.
- Esto quiere decir que, si no está de acuerdo, puede negarse a aceptar la presente solicitud.
- Los temas abordados están relacionados con el tema de investigación y su hijo participaría en las actividades orientadas para ello.
- Las actividades están relacionadas con comprensión lectora a través de lecturas que abordan diferentes asignaturas.
- No habrá beneficio económico.
- Su hijo (a) vivirá una experiencia de aprendizaje cuyos resultados serán evidenciados más adelante en la parte formativa de los estudiantes de la escuela.

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinaria**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinaria en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* Clara Hernández Ospina * Clara Hernández Ospina
cc. 45.749.108 de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Ana María González Pérez Ana María González P.
cc 32 771 404 de Barranquilla

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* NANCY Aragón * NANCY Aragón
cc. 35 211 768 de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Ana María González Pérez Ana María González Pérez
cc 32 771 404 de Barranquilla

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* Claudia Cantillo Gomez * Claudia Cantillo Gomez
cc. 32580585 de MAIANO

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Ana María González Pérez Ana María González Pérez
cc 32771404 de Barranquilla

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

x Yanyarit Rose Forquez x [Firma]
cc 32757693 B/g.11. de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Ana María González Peréz [Firma]
cc 32771404 de Barranquilla

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinaria

PROCEDIMIENTO

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinaria en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* Yuliana Isabel

CC. 33068489

* Piero Areto

de Hogareño

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Ana María González Pérez

CC 32741404

Ana María González P.

de Barranquilla

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* Johanna Alvarez c * Johanna Alvarez
cc. 1.129488543 de Barranquilla.

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Ana María González Pérez Ana María González P.
cc 32 411 404 r/ de B/guilla

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar

PROCEDIMIENTO

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

x Kelly Barriosnuevo

cc. 1.043151507

x [Firma]

de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Jaqueline Ospino Santana

cc 39.089.770

Jaqueline Ospino S

de Plato Magdalena

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* Iriana Escobar Utrera * Iriana Escobar Utrera
CC. 1143257712 de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Jaekeline Ospino Santana Jaekeline Ospino S
39.089.770 de Plato Magdalena

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar

PROCEDIMIENTO

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

*CRISTINA MIER NISPERUZA *Cristina Mier N.
cc. 1.140.844.124 de BARRANQUILLA

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Taekeline Ospina S Taekeline Ospina S
39.089.770 de Plato Magdalena

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar

PROCEDIMIENTO

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

x Kala Raicela Sanabria

cc. 1045681695

x

de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Tateline Ospina S

39.089.770

Tateline Ospina S

de Plato Magdalena

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

* Yarelly Díaz * Yarelly Díaz
cc. 15.009.430 de Venezolano

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Jackeline Ospina Santana Jackeline Ospina S
39.089.770 de Plato Magdalena

Mejoramiento comprensión lectora a través de estrategia lectura interdisciplinar**PROCEDIMIENTO**

El proyecto se desarrollará a partir de la identificación de la necesidad y formulación de la respectiva pregunta de investigación; se organizarán dos grupos: uno control y otro experimental, a los cuales se les aplicará una pre- prueba (caracterización de lectura). Los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, desarrollarán actividades de intervención relacionadas con la lectura interdisciplinar en diferentes espacios de la escuela. Después de varias semanas de intervención, se realizará una post- prueba, en donde el instrumento será el mismo aplicado a ambos grupos. Los resultados serán publicados y entregados a la Universidad de la Costa como parte final del trabajo y socializados a usted como tutor del niño y adulto responsable.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído de manera comprensiva toda la información contenida en este documento y escuchado las explicaciones verbales por parte de la investigadora, doy autorización para que mi hijo (a) participe en dicho proyecto. He resuelto que acepto las condiciones de manera libre, consciente y voluntariamente para que mi hijo (a) haga parte de las actividades planeadas para dicho trabajo de investigación.

Además, expresamente autorizo al investigador para que utilice la información codificada en futuras investigaciones.

En constancia, firmo este consentimiento informado en la ciudad de Barranquilla, a los 8 días del mes de agosto del año 2018.

Nombre, firma y documento de identidad acudiente:

*YENIS SALCEDO CARDONA *Yenis Salcedo
CC. 4243228552 de Barranquilla

Nombre, firma y documento de identidad investigador:

Taekeline Ospino S Taekeline Ospino S
CC 39.089.770 de Plato Magdalena

Anexo 5. Primera aplicación de caracterización Pre prueba

3A

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR


Nombre del (de la) niño(a): Coronado Romero Santiago

Grado: 3A Institución educativa: IECD Manuel Elkin Patarroyo

Día: 13 Mes: 08 Año: 18

Hora de inicio: 1:20 Hora de terminación: 1:23:03

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito. Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour, V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Coronado Romero Santiago

Grado: 3-A Institución educativa: IECD Manuel Ekin Pastano

Día 13 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 1:20 Hora de terminación de la lectura del texto 1:23:10

Pídale al estudiante que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura. Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Cambios de palabras	Anomalías de conteo*	Faltas de pausas**	Hizo o no una corrección
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho es lo mejor que sé hacer.	13/15				✓	✓
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueño, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20/35				✓	✓
Por eso me apodan al <u>Cobijas</u> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24/59		✓		✓	✓
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla,	9/68		✓			✓
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda,	13/81		✓			
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños.	10/91			✓		
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean les voy a mostrar mi diario.	27/110			✓	✓	✓
TOTAL	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

L-I

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es

- A. contar secretos.
- ☒ B. dormir.
- C. roncar.
- D. escribir diarios.

2. Ubican información puntual del texto.

El secreto del personaje consiste en que

- A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela.
- B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme.
- ☒ C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas.
- ☐ D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el enunciado: "dormir en el bus durante el trayecto a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- ☒ A. Recorrido.
- B. Horario.
- C. Sendero.
- D. Plan.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:

- ☒ A. Registra las horas que dedica a dormir.
- B. Escribe los secretos de las personas.
- ☐ C. Escribe las cosas que sueña al dormir.
- D. Anota los deseos que quiere cumplir.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:

- A. Tímido y miedoso.
- B. Imaginativo y fantasioso.
- C. Aventurero y valiente.
- ☒ D. Grosero y provocador.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:

- A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo.
- B. Una forma de soportar el aburrimiento.
- C. Una manera de vivir nuevas experiencias.
- ☒ D. Una excusa para escribir historias.

3A
Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): Medina Díaz Mariana
Grado: 3-A Institución educativa: 1000 Manuel Emilio Patanoy
Día: 13 Mes: 08 Año: 18
Hora de inicio: 2:30 Hora de terminación: 2:31:50

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito. Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour, V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Primera aplicación

Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Medina Díaz Mariana

Grado: 3-A Institución educativa: 1500 Manuel Ezequiel Patanayo

Día 13 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 2:30 Hora de terminación de la lectura del texto 2:34:30

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omissiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Lee o no autocorregir
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho es lo mejor que sé hacer.	13				✓	
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20		✓			✓
Por eso me apodan el Cebijas. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24		✓			✓
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla	9				✓	
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda	13				✓	
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños.	10					
Créanlo o no la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean les voy a mostrar mi diario.	27				✓ ✓ ✓	
TOTAL	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

L-I

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es

- A. contar secretos.
- ☒ B. dormir.
- C. roncar.
- D. escribir diarios.

2. Ubican información puntual del texto.

El secreto del personaje consiste en que

- A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela.
- B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme.
- ☒ C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas.
- ☐ D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el enunciado: "dormir en el bus durante el trayecto a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- ☒ A. Recorrido.
- B. Horario.
- C. Sendero.
- D. Plan.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:

- A. Registra las horas que dedica a dormir.
- B. Escribe los secretos de las personas.
- ☒ C. Escribe las cosas que sueña al dormir.
- D. Anota los deseos que quiere cumplir.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:

- A. Tímido y miedoso.
- ☒ B. Imaginativo y fantasioso.
- C. Aventurero y valiente.
- D. Grosero y provocador.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:

- A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo.
- B. Una forma de soportar el aburrimiento.
- ☒ C. Una manera de vivir nuevas experiencias.
- ☐ D. Una excusa para escribir historias.

3A

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): Avila Adrián David
Grado: 3-A Institución educativa: IECD Manuel Elkin Patamayo
Día: 13 Mes: 08 Año: 18
Hora de inicio: 1:06 Hora de terminación: 1:08:40

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito. Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour, V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Avila Adrian David

Grado: 3-A Institución educativa: IECD Manuel Elkin Patarroyo

Día 13 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 1:06 Hora de terminación de la lectura del texto 1:08:40

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Total
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho es lo mejor que sé hacer.	13/				✓	
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20/		✓✓		✓	✓
Por eso me apodan <u>el Cobijas</u> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24/		✓			
Yo no sé si a fuerza de tanto <u>babearla</u> ,	68 ⁹					✓
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su <u>funda</u> ,	81		✓			✓
pero lo cierto es que mi almohada <u>adquirió</u> poderes extraños.	10			✓		
Creanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean les voy a mostrar mi diario.	27			✓	✓✓	✓
TOTAL	63 palabras					
	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" c el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. <input checked="" type="radio"/> B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. <input checked="" type="radio"/> B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. <input checked="" type="radio"/> D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: "dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Tímido y miedoso. B. Imaginativo y fantasioso. C. Aventurero y valiente. D. Grosero y provocador.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo. B. Una forma de soportar el aburrimiento. C. Una manera de vivir nuevas experiencias. D. Una excusa para escribir historias.</p>

3B

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a):

Alzate Vasquez EmmanuelGrado: 3ºBInstitución educativa: IEED Manuel Exim PatanoyoDía: 16Mes: 08Año: 18Hora de inicio: 4:20Hora de terminación: 4:21:10

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.

Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour. V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
 Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Alzate Vasquez Emmanuel

Grado: 3ºB Institución educativa: ITCO Manuel Emilio Patanoyo

Día 21 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 4:20 Hora de terminación de la lectura del texto 4:21:10

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Errores de ortografía
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho es lo mejor que sé hacer.	13			✓		
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20					✓
Por eso me apodan <u>el Cobijas</u> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24		✓	✓		✓
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla,	9					
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda,	13					
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes // extraños.	10					
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.	27			✓		
TOTAL <u>90 palabras</u>	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. <input checked="" type="radio"/> B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. <input checked="" type="radio"/> D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: "dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p>A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. <input checked="" type="radio"/> C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:</p> <p>A. Tímido y miedoso. <input checked="" type="radio"/> B. Imaginativo y fantasioso. C. Aventurero y valiente. D. Grosero y provocador.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo. B. Una forma de soportar el aburrimiento. C. Una manera de vivir nuevas experiencias. D. Una excusa para escribir historias.</p>

3B

OK

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): García González Emmanuel.
Grado: 3^{ra}B Institución educativa: IECD Manuel Echeverría
Día: 16 Mes: 08 Año: 18
Hora de inicio: 1:10 Hora de terminación: 1:11:36

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito. Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour. V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
 Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Darcía González Emmanuel.

Grado: 3º B Institución educativa: IECD Manuel Expósito Patauroy.

Día 16 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 1:10 Hora de terminación de la lectura del texto 1:11:36

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omissiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Clase de rasgo
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer.	13				✓	
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20				✓	
Por eso me apodan <u>el Cobijas</u> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24		✓			✓
Yo no sé si a fuerza de tanto <u>babearla</u> ,	9					✓
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a <u>su funda</u> ,	13					✓
pero lo cierto es <u>que</u> mi almohada adquirió poderes extraños.	10					
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.	27					
TOTAL <u>85 palabras.</u>	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. <input checked="" type="radio"/> B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. <input checked="" type="radio"/> B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. <input checked="" type="radio"/> D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: "dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. <input checked="" type="radio"/> C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:</p> <p>A. Tímido y miedoso. <input checked="" type="radio"/> B. Imaginativo y fantasioso. C. Aventurero y valiente. D. Grosero y provocador.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo. B. Una forma de soportar el aburrimiento. <input checked="" type="radio"/> C. Una manera de vivir nuevas experiencias. D. Una excusa para escribir historias.</p>

3B

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): Alzate Vasquez Emmanuel
Grado: 3ºB Institución educativa: IEEB Manuel Esquivel Pataucayo
Día: 16 Mes: 08 Año: 18
Hora de inicio: 4:20 Hora de terminación: 4:21:10

La almohada



Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito. Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour. V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
 Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Alzate Vasquez Emmanuel

Grado: 3^B Institución educativa: ICED Manuel Eguía Patanayo

Día 16 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 4:20 Hora de terminación de la lectura del texto 4:21:10

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Clase de error
La almohada	2					
Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer.	13			✓		
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20					✓
Por eso me apodan <u>el Cobijas</u> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24		✓	✓		✓
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla,	9					
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda,	13					
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes // extraños.	10					
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.	27			✓		
TOTAL <u>90 palabras</u>	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

L-I

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

<p>1. Ubican información puntual del texto</p> <p>Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es</p> <p>A. contar secretos. <input checked="" type="radio"/> B. dormir. C. roncar. D. escribir diarios.</p>	<p>2. Ubican información puntual del texto.</p> <p>El secreto del personaje consiste en que</p> <p>A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela. B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme. C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas. <input checked="" type="radio"/> D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.</p>
<p>3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>En el enunciado: "dormir en el bus durante el <u>trayecto</u> a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Recorrido. B. Horario. C. Sendero. D. Plan.</p>	<p>4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</p> <p>Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:</p> <p>A. Registra las horas que dedica a dormir. B. Escribe los secretos de las personas. <input checked="" type="radio"/> C. Escribe las cosas que sueña al dormir. D. Anota los deseos que quiere cumplir.</p>
<p>5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>Por la manera como se expresa el personaje, podemos decir que es:</p> <p>A. Tímido y miedoso. <input checked="" type="radio"/> B. Imaginativo y fantasioso. C. Aventurero y valiente. D. Grosero y provocador.</p>	<p>6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.</p> <p>De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo. B. Una forma de soportar el aburrimiento. C. Una manera de vivir nuevas experiencias. D. Una excusa para escribir historias.</p>

3B

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**Nombre del (de la) niño(a): Verón Rodríguez Natalia Isabel.Grado: 3ºB Institución educativa: IECO Manuel Ojeda Patanoy.Día: 17 Mes: 08 Año: 18.Hora de inicio: 4:30 Hora de terminación: 4:35:10**La almohada**

Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer. Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela. Por eso me apodan *el Cobijas*. Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.

Yo no sé si a fuerza de tanto babearla, de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda, pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños. Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.

Texto tomado de: Mansour, V. (2012). *La almohada*. Colección Semilla

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
 Primera aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Jerón Rodríguez Natalia Isabel.

Grado: 3ºB Institución educativa: IED Manuel Ezequiel Patanopy

Día 17 Mes 08 Año 18

Hora de inicio 4:30 Hora de terminación de la lectura del texto 4:35:10

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Hace o no autocorrección
<u>La almohada</u>	2		✓		✓	
Soy muy bueno para dormir. De hecho, es lo mejor que sé hacer.	13				✓	
Puedo dormir parado, después de la siesta echarme un sueñito, dormir en el bus durante el trayecto a la escuela.	20				✓	
Por eso me apodan <u>el Cobijas</u> . Lo que nadie sabe es que tengo un secreto: duermo con la misma almohada desde que era chiquito.	24		✓		✓	
Yo no sé si a fuerza de tanto babearla,	9		✓	✓		
de roncar sobre ella o de tanto pegar mi oreja a su funda,	13		✓			✓
pero lo cierto es que mi almohada adquirió poderes extraños.	10		✓	✓	✓	
Créanlo o no, la persona que duerme sobre ella puede pedirle soñar con el tema que quiera. Para que me crean, les voy a mostrar mi diario.	27			✓	✓	
TOTAL <u>48 Palabras</u>	118					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: persona, el estudiante lee "persona" con el acento en la E.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el personaje de la historia, lo que mejor sabe hacer es

- A. contar secretos.
- ☒ B. dormir.
- C. roncar.
- D. escribir diarios.

2. Ubican información puntual del texto.

El secreto del personaje consiste en que

- A. duerme en el bus durante el trayecto a la escuela.
- B. ronca mucho y babea la almohada con la que duerme.
- C. tiene una almohada que le regala sueños a las personas.
- ☒ D. duerme con la misma almohada desde que era chiquito.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el enunciado: "dormir en el bus durante el trayecto a la escuela", la palabra subrayada puede ser reemplazada por:

- ☒ A. Recorrido.
- B. Horario.
- C. Sendero.
- D. Plan.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

Del texto anterior se puede concluir que el personaje tiene un diario en el que:

- ☒ A. Registra las horas que dedica a dormir.
- B. Escribe los secretos de las personas.
- X C. Escribe las cosas que sueña al dormir.
- D. Anota los deseos que quiere cumplir.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

Por la manera cómo se expresa el personaje, podemos decir que es:

- A. Tímido y miedoso.
- ☒ B. Imaginativo y fantasioso.
- C. Aventurero y valiente.
- D. Grosero y provocador.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

De acuerdo con el texto, es posible afirmar que para el personaje los sueños son:

- ☒ A. Una oportunidad para sentirse bueno en algo.
- X B. Una forma de soportar el aburrimiento.
- C. Una manera de vivir nuevas experiencias.
- D. Una excusa para escribir historias.

Anexo 6. Planes de área

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL COMUNITARIA
MANUEL ELKIN PATARROYO

Página 1 de 3
Versión: 02.01. 2015
Última revisión:
02/12/2015

GESTIÓN PEDAGÓGICA

PROCESO DISEÑO CURRICULAR

ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ÁREA

DOCENTE	LIDA DE AVILA	ASIGNATURA	ARTISTICA	GRADO	TERCERO	Cursos	A, B, C, D
ÁREA	ARTISTICA						

Describo, comento y explico mis experiencias emocionales, sensoriales y motrices, y manifiesto mis preferencias por los estímulos provocados por determinadas obras o ejercicios.

ESTÁNDAR:

COMPETENCIA

SENSIBILIDAD - APRECIACION ESTETICA - COMUNICACION

COMPONENTE

UNIDADES No. 1	PERÍODO No	1°
----------------	------------	----

DESEMPEÑO(S)

INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO(S)

CONTENIDOS

Valora la utilidad de algunas técnicas para el desarrollo de la libre expresión realizando creaciones artísticas de su agrado.	<ul style="list-style-type: none">Valora alguna de las aplicaciones de los lápices de colores, reconoce la técnica del fomy en sus creaciones artísticas	<ul style="list-style-type: none">Técnica de Lápices de coloresTécnica de Fomy
--	--	---

UNIDADES No. 2	PERÍODO No	2°
----------------	------------	----

Identifica técnicas artísticas y crea diferentes composiciones siguiendo orientaciones dadas con respeto y dedicación.	<ul style="list-style-type: none">Utiliza materiales del medio para la creación del collage y el decolage	<ul style="list-style-type: none">Collage,DecolageEstarcido
--	---	---

UNIDADES No. 3	PERÍODO No	3°
----------------	------------	----

Muestra interés por explorar diferentes técnicas para realizar composiciones artísticas que le permita desarrollar su creatividad.	<ul style="list-style-type: none">Crea composiciones monocromáticas realizando diferentes texturas en acrílico y en grafito	<ul style="list-style-type: none">AcrílicoRotulaciónCrayolasGrafito
--	---	--

UNIDADES No. 4	PERÍODO No	4°
----------------	------------	----

Se motiva a realizar manualidades con materiales reciclables aportando a la protección del medio ambiente	<ul style="list-style-type: none">Demota interés por manipular los elementos que le brinda la naturaleza para sus trabajos artísticos.Utiliza diferentes materiales del medio para elaboración de trabajos creativos.	<ul style="list-style-type: none">El CartónLa cartulina
---	--	--



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL COMUNITARIA
MANUEL ELKIN PATARROYO

Página 2 de 5
Versión: 02.01.2015
Última revisión:
02/12/2015

GESTIÓN PEDAGÓGICA							
PROCESO DISEÑO CURRICULAR							
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ÁREA							
DOCENTE	ALBERTO MARIO VARELA	ASIGNATURA	ÉTICA Y VALORES HUMANOS	GRADO	TERCERO	Cursos	A, B, C, D
ÁREA	ÉTICA Y VALORES HUMANOS	ESTÁNDAR:					
Fortalezco el proceso de crecimiento humano y la formación integral en mí con la práctica y aplicación de los valores humanos							
Comprende que sus actos pueden afectar a las personas cercanas, al igual que las acciones de los demás pueden afectarlo a él o (ella).							
COMPETENCIA				COMPONENTE			
Uso comprensivo del conocimiento, explicación y aplicación de valores, Interpretativa, Argumentativa y Propositiva.		Vida social y comunitaria					
UNIDADES No. 3-4	LOS VALORES QUE FORTALECEN LA CONVIVENCIA		INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO(S)				
DESEMPEÑO(S)			CONTENIDOS				
1. Manifiesta desagrado de manera no violenta, cuando se excluye a algún (a) compañero (a) por razón de género, etnia, condición social y características físicas. Identificando las diferencias y semejanzas de género, aspectos físicos, grupo étnico, origen social, costumbres, gustos, ideas y tantas otras que hay entre las demás personas y yo.			1. Reconoce los principios básicos de la amistad. 2. Me expreso con lealtad frente a las situaciones de mis amigos. 3. Reconoce las emociones básicas que pueden afectar mi comportamiento en clase y en familia. 4. Manifiesta desagrado respetuosamente cuando me excluyen o excluyen a alguien por su género, etnia, condición social y características físicas. 5. Expreso mi incomodidad cuando alguien no escucha o no respeta mi opinión. 6. Identifica las distintas clases de conflictos. 7. Reconoce la importancia del diálogo para mediar problemas entre las personas. 8. Participa activamente en la solución de conflictos. 9. Se presenta como un ser tolerante en situaciones de conflicto.				
2. Reconoce en los actos, actitudes y virtudes como elementos que identifican a cada persona para darle la viabilidad hacia la construcción de un mundo con valores positivos en las soluciones de conflictos.			1. La amistad. El Egoísmo. 2. La solidaridad 3. Mi comportamiento en distintos lugares. ¿Cómo me debo comportar en los lugares donde me desenvuelvo? 4. La exclusión. ¿Qué es? ¿Cómo afecta la convivencia? 5. La opinión. ¿Qué es? Mi opinión es valiosa. Respeto la opinión de los demás. 6. El conflicto. ¿Qué es? Las clases de conflicto. Estrategias para mediar un conflicto. Solución de conflictos. 7. El diálogo. Es un valor y una herramienta fundamental para la convivencia. 8. La Tolerancia. ¿Cómo puedo aplicar la tolerancia en mi entorno? La Intolerancia.				



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL COMUNITARIA
MANUEL ELKIN PATARROYO

Página 3 de 3
 Versión: 02.01.2015
 Última revisión:
 02/12/2015

GESTION PEDAGÓGICA					
PROCESO DISEÑO CURRICULAR					
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ÁREA					
DOCENTE	KATTY BORRERO VARGAS		GRADO	3	
ÁREA	CIENCIAS SOCIALES	ASIGNATURA	SOCIALES		
ESTÁNDAR:					
Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.					
COMPETENCIA		COMPONENTE			
<ul style="list-style-type: none">• Pensamiento Social• Interpretación y Análisis de perspectivas.• Pensamiento Reflexivo y Sistemico.		Histórico- Cultural; Ambiental; Ético- Político.			
UNIDADES No. 4	PERTENEZCO A UNA COMUNIDAD				
DESEMPEÑO(S)	INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO(S)		CONTENIDOS		
Realiza trabajos escritos y exposiciones describiendo las características del relieve de su región, las diferentes actividades productivas y el uso de los recursos naturales manifestando responsabilidad y compromiso por el medio ambiente.	<ul style="list-style-type: none">• Reconoce las actividades que se realizan en su región: agricultura, ganadería, pesca, industria, minería o servicios.• Identifica la oferta de recursos naturales presentes en su región respecto del suelo, clima, flora, fauna y agua.• Plantea preguntas sobre las problemáticas ambientales que viven los océanos en la actualidad y explica el impacto en las poblaciones costeras.		El relieve		
			Nuestra Economía		
				Los Recursos Naturales: relación con el medio ambiente.	
				PERIODO No	4



INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL COMUNITARIA
MANUEL ELKIN PATAROYO

Página 4 de 5
 Versión: 02.01.2015
 Última revisión:
 02/12/2015

GESTIÓN PEDAGÓGICA					
PROCESO DISEÑO CURRICULAR					
DOCENTE	JENNIFER SANABRIA	ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ÁREA		GRADO	TERCERO
ÁREA	CIENCIAS NATURALES	ASIGNATURA	CIENCIAS NATURALES	CURSOS	A, B, C, D
Me identifico como un ser vivo que comparte algunas características con otros seres vivos y que se relaciona con ellos en un entorno en el que todos nos desarrollamos.					
ESTÁNDAR:					
COMPETENCIA		COMPONENTE			
Uso comprensivo del conocimiento científico, explicación de fenómenos, indagación.		Entorno BIOLÓGICO			
UNIDADES No. 4	FACTORES BIOTICOS Y ABIÓTICOS	INDICADORES DE DESEMPEÑO(S)		CONTENIDOS	
DESEMPEÑO(S)				PERIODO 4	
Explica la influencia de los factores abióticos (luz, temperatura, suelo y aire) en el desarrollo de los factores bióticos (fauna y flora) de un ecosistema.		Diferencia los factores bióticos (plantas y animales) de los abióticos (luz, agua, temperatura, suelo y aire) de un ecosistema propio de su región. Interpreta el ecosistema de su región describiendo relaciones entre factores bióticos (plantas y animales) y abióticos (luz, agua, temperatura, suelo y aire). Predice los efectos que ocurren en los organismos al alterarse un factor abiótico en un ecosistema		FACTORES BIÓTICOS FACTORES ABIÓTICOS RELACIONES DE LOS ELEMENTOS BIÓTICOS Y EL MEDIO AMBIENTE ECOSISTEMAS Y RELACIONES DE VIDA ELEMENTOS DEL UNIVERSO	





INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRICTAL COMUNITARIA
MANUEL ELKIN PATARROYO

Página 5 de 5
 Versión: 02.01. 2015
 Última revisión:
 02/12/2015

GESTIÓN PEDAGÓGICA					
PROCESO DISEÑO CURRICULAR					
ESTRUCTURA CURRICULAR DEL PLAN DE ÁREA					
DOCENTE	YOLIMA CARREÑO	ASIGNATURA		ESPAÑOL	
ÁREA	LENGUAJE	GRADO		3	
ESTÁNDAR:					
COMPRENDO TEXTOS LITERARIOS PARA PROPICIAR EL DESARROLLO DE MI CAPACIDAD CREATIVA Y LÚDICA. RECONOZCO MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA Y CARACTERÍSTICAS DE LA INFORMACION QUE DIFUNDE.					
COMUNICATIVA LECTORA - COMUNICATIVA ESCRITORA		COMPONENTE			
COMPETENCIA		SEMANTICO - SINTACTICO			
UNIDADES No. 4	Me recreo con otros mundos	PERÍODO No		4	
DESEMPEÑO(S)	INDICADOR(ES) DE DESEMPEÑO(S) (EVIDENCIA)			CONTENIDOS	
Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.	<ul style="list-style-type: none">• Caracteriza los roles y estados de los participantes en la situación comunicativa que configura el texto.• Identifica la función social de algunos textos de circulación cotidiana.• Reconoce diferentes tipologías textuales para creación y redacción.• Analiza las funciones que cumplen los medios de comunicación.• Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos del idioma.• Establece los pasos para crear textos escritos			TIPOLOGÍA TEXTUAL Textos según su estructura HABITO DE LECTURA Lectura en voz alta PROCESO DE CREACIÓN ESCRITA El Párrafo Descripción de procesos Escribo bien: Ortografía y Caligrafía(prefijos- sufijos) Redacción escrita como proceso	

Anexo 7. Planeación del Acto pedagógico

	MANUEL ELKIN PATARROYO FORMATO DE PREPARACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO		49 VERSIÓN 02
RESPONSABLE: Coordinación Académica.		Fecha de implementación: Julio 15 del 2016	

AREA: Humanidades ASIGNATURA: Lengua Castellana GRADO: Tercero Básica Primaria
PERIODO: IV FECHA DE INICIO: Agosto 21 de 2018 FECHA DE FINALIZACIÓN: Noviembre 16 de 2018

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE / DESEMPEÑO: Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.

Crea textos literarios y no literarios teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de los géneros lírico, narrativo y dramático.

Sociales: Participa de manera democrática en la toma de decisiones durante la elaboración de contenidos en diversos tipos de textos.

C Naturales: Incluye dentro de los contenidos textuales elementos referentes al universo y a su entorno natural.

E. Artística: Utiliza diversos materiales del entorno para complemento de sus creaciones literarias y no literarias.

Ética y Valores: Demuestra una actitud amable y solidaria durante el desarrollo de las actividades respetando el uso de la palabra del otro y su opinión.

CONTENIDO: Descripción de Procesos/ La secuencia para la elaboración de párrafos.

PREGUNTA ORIENTADORA: Observamos las imágenes. ¿Hacen las personas de las imágenes lo mismo? ¿Podrías decirnos qué hacen cada uno? ¿Qué es un ser abiótico? ¿Cuál es el proceso de reproducción de una planta?

METODOLOGÍA: Se hace la lectura del propósito de la clase y procedemos a enunciar y escribir en el tablero las habilidades sociales que debemos aplicar y practicar en el aula durante nuestras actividades diarias. Se tienen en cuenta los roles y el aprendizaje con trabajo colaborativo.

Fase de Exploración: Cada equipo enuncia sus roles. El día de hoy trabajaremos con el proceso de crecimiento de una planta. Deben escoger una serie de etapas, (secuenciales) y ordenarlas para describir de manera escrita lo que sucede. Luego, cada imagen la deben colocar en un cuadro en forma de espiral y explicar a los demás el proceso. (las imágenes que seleccionen expresan etapas, como la metamorfosis de una mariposa)



Fase de Aclaración: Dentro de una nueva redacción, los estudiantes deben incorporar ciertos adjetivos. Leeremos algunas frases pegadas en el aula donde identifique varias categorías gramaticales y pueda observar el lugar que ocupan los adjetivos. Estas palabras estarán resaltadas con rojo. Elaboraremos otras frases con los mismos adjetivos. Se entregarán actividades donde tengan que completar las frases con diferentes categorías gramaticales.

Fase de Aplicación: Gana puntos. Los estudiantes tendrán varios carteles para organizar información. Deben completar los párrafos con conectores, adjetivos y demás categorías gramaticales. Deben tener en cuenta la coherencia y la secuencialidad de los procesos. Al finalizar la organización de los párrafos, deben hacer un dibujo con un material reciclable para socializar dicho trabajo. Gana puntos el equipo que tenga en cuenta las orientaciones de cada trabajo.

Cierre: Se orienta a la reflexión: ¿Crees que es importante tener en cuenta la secuencia cuando estamos haciendo algo? ¿Es importante el orden de las ideas para un escrito o los pasos para explicar algo?

Compromiso: Describe tu día. Identifica lo que generalmente haces en tu rutina diaria y redáctalo en tu cuaderno. Ten en cuenta los elementos gramaticales. Averigua qué es un Afijo.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EVALUACIÓN FORMATIVA						
FORMA DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN				
TRABAJO INDIVIDUAL	x	TÉCNICA DE DESEMPEÑO		TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DESEMPEÑO		TÉCNICA DE COMPROBACIÓN
TRABAJO EN PAREIAS	x	CUADERNO DEL ESTUDIANTE	x	PORTAFOLIOS		DEBATE/TÉCNICA GRUPAL
		TRABAJO ESCRITO	x	RÚBRICAS		ENSAYO/ TEXTO
TRABAJO COLABORATIVO / COOPERATIVO	x	ORGANIZADORES GRÁFICOS	x	LISTA DE COTEJO	x	PRUEBA ESCRITA x
		TALLERES	x	LISTA DE VERIFICACIÓN		PRUEBA ORAL x
		PROYECTOS	x			FORO
DOCENTE (S)		Ana María González Pérez				
		Glosario: Proceso, secuencia, etapas, adjetivos, redacción, coherencia, cohesión.				
		Observaciones:				

	MANUEL ELKIN PATARROYO			49 VERSIÓN 02
	FORMATO DE PREPARACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO			
RESPONSABLE: Coordinación Académica.			Fecha de implementación: Julio 15 del 2016	

AREA: Humanidades **ASIGNATURA:** Lengua Castellana **GRADO:** Tercero Básica Primaria
PERIODO: IV **FECHA DE INICIO:** Agosto 21 de 2018 **FECHA DE FINALIZACIÓN:** Noviembre 16 de 2018

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE / DESEMPEÑO: Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.

Crea textos literarios y no literarios teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de los géneros lírico, narrativo y dramático.

Sociales: Participa de manera democrática en la toma de decisiones durante la elaboración de contenidos en diversos tipos de textos.

C Naturales: Incluye dentro de los contenidos textuales elementos referentes al universo y a su entorno natural.

E. Artística: Utiliza diversos materiales del entorno para sus creaciones literarias y no literarias.

Ética y Valores: Demuestra una actitud amable y solidaria durante el desarrollo de las actividades respetando el uso de la palabra del otro y su opinión.

CONTENIDO: Proceso textual

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿Qué es una secuencia de hechos? ¿Qué secuencia de hechos debo tener en cuenta para realizar mis compromisos?

¿Es importante llevar un orden en la realización de una acción?

METODOLOGÍA:

Se hace la lectura del propósito de la clase y procedemos a enunciar y escribir en el tablero las habilidades sociales que debemos aplicar y practicar en el aula durante nuestras actividades diarias. Se tienen en cuenta los roles y el aprendizaje con trabajo colaborativo.

Fase de Exploración: Por grupos de trabajo, los estudiantes escuchan la lectura de una receta. Se pega en el tablero la silueta textual de un cuento y una receta. Se pregunta: ¿Cuál es la silueta textual de la receta que acabamos de leer? ¿Cómo reconoces que esa es la silueta textual de una receta? Observamos la estructura de una receta y damos nuestra opinión sobre las diferencias entre la estructura de un cuento. ¿Cuáles son sus diferencias? ¿Qué tuve en cuenta para conseguir el platillo delicioso de la receta? ¿Si cambio un ingrediente o aumento la porción de una sustancia (es decir, en vez de una pizca de sal, agrego tres cucharadas), Nos quedará igual el platillo?

Fase de Aclaración: Si deseo redactar un cuento, ¿En qué pienso primero? ¿Puedo iniciar mi cuento sin saber los personajes que voy a involucrar en los hechos? Observamos las palabras en el tablero: lluvia de ideas, borrador, re-escritura, revisión, edición. ¿En cuál de esas partes de un proceso escritor puedo pensar en el título de mi historia? ¿En cuál puedo mirar la ortografía y la caligrafía de mi escrito? Esos son los pasos para crear un escrito.

Fase de Aplicación: En grupos, completo unos párrafos, a los cuales les hace falta unas palabras para que queden completos. Luego, creamos en parejas un texto corto, ya sea narrativo o informativo y sigo los pasos para la creación de textos. Leo en voz alta mi creación.

Cierre: Comento con mis compañeros:

- ¿Por qué es importante seguir un proceso de redacción?
- ¿Puedo iniciar desde la presentación final? ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante la lluvia de ideas?



Compromiso: Crear dos tipos de textos: uno continuo y otro discontinuo. Tener en cuenta sus características y que sea sobre un tema que domines.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EVALUACIÓN FORMATIVA						
FORMA DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN				
TRABAJO INDIVIDUAL	x	TÉCNICA DE DESEMPEÑO		TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DESEMPEÑO		TÉCNICA DE COMPROBACIÓN
TRABAJO EN PAREJAS	x	CUADERNO DEL ESTUDIANTE	x	PORTAFOLIOS		DEBATE/TÉCNICA GRUPAL
		TRABAJO ESCRITO	x	RÚBRICAS		ENSAYO/ TEXTO
TRABAJO COLABORATIVO / COOPERATIVO	x	ORGANIZADORES GRÁFICOS	x	LISTA DE COTEJO	x	PRUEBA ESCRITA x
		TALLERES	x	LISTA DE VERIFICACIÓN		PRUEBA ORAL x
		PROYECTOS	x			FORO
DOCENTE (S)		Ana María González Pérez				

GLOSARIO:

Lluvia de ideas, borrador, re-escritura, revisión, edición.

OBSERVACIONES:

	MANUEL ELKIN PATARROYO FORMATO DE PREPARACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO		49 VERSIÓN 02
RESPONSABLE: Coordinación Académica.		Fecha de implementación: Julio 15 del 2016	

AREA: Humanidades ASIGNATURA: Lengua Castellana GRADO: Tercero Básica Primaria
PERIODO: IV FECHA DE INICIO: Agosto 21 de 2018 FECHA DE FINALIZACIÓN: Noviembre 16 de 2018

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE / DESEMPEÑO: Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.

Crea textos literarios y no literarios teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de los géneros lírico, narrativo y dramático.

Sociales: Participa de manera democrática en la toma de decisiones durante la elaboración de contenidos en diversos tipos de textos.

C Naturales: Incluye dentro de los contenidos textuales elementos referentes al universo y a su entorno natural.

E. Artística: Utiliza diversos materiales del entorno para sus creaciones literarias y no literarias.

Ética y Valores: Demuestra una actitud amable y solidaria durante el desarrollo de las actividades respetando el uso de la palabra del otro y su opinión.

CONTENIDO: Redacción escrita como proceso/ Audio cuento

PREGUNTA ORIENTADORA: ¿podemos vivir sin los recursos naturales? ¿Es necesario alimentarnos bien? ¿Qué consecuencia nos trae el mal hábito alimenticio?

METODOLOGÍA:

Se hace la lectura del propósito de la clase y procedemos a enunciar y escribir en el tablero las habilidades sociales que debemos aplicar y practicar en el aula durante nuestras actividades diarias. Se tienen en cuenta los roles y el aprendizaje con trabajo colaborativo.

Fase de Exploración: Se organiza a los estudiantes en hileras independientes y se orientan a la buena disciplina. Se coloca un audio cuento llamado La bruja Caramala, de España. El audio cuento se coloca tres veces, y se pregunta a los estudiantes si entendieron las palabras y frases del cuento. ¿Por qué si hablan nuestro idioma, se escuchan diferente? ¿A qué se debe esa diferencia?

Fase de Aclaración: ¿Cuál es el título del cuento que acabamos de escuchar? ¿En qué lugar se desarrolló la historia? ¿Qué pasó con los niños de la historia? ¿Quién era Caramala? ¿Cómo se llamó el doctor del pueblo? ¿Cuál fue la cura para los niños enfermos? Con estas preguntas, damos paso al reconocimiento de la secuencia del cuento. De igual manera, se puede analizar la macro estructura y la micro estructura del cuento. Se identifican las partes del cuento y la estructura interna del mismo. Se orienta a llenar el cuadro elaborado en el tablero sobre hábitos alimenticios:

Comida saludable	Comida chatarra

Fase de Aplicación: Después de llenar el cuadro en el tablero, orientamos a los estudiantes a decir o enumerar que acciones me ayudan a vivir sanamente. Se escriben en el tablero. Preguntamos ¿Por qué es necesario consumir frutas y verduras? ¿Por qué es importante hacer ejercicio? ¿Qué es la obesidad?

Cierre: En parejas, realizamos una pequeña descripción de la bruja Caramala. Se realiza una pequeña comprensión lectora sobre el cuento de manera individual.



Compromiso: Elabora la Pirámide alimenticia. Escribe un pequeño párrafo explicando la importancia de consumir frutas, verduras y mucha agua.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EVALUACIÓN FORMATIVA					
FORMA DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN			
TRABAJO INDIVIDUAL	x	TÉCNICA DE DESEMPEÑO		TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DESEMPEÑO	TÉCNICA DE COMPROBACIÓN
TRABAJO EN PAREJAS	x	CUADERNO DEL ESTUDIANTE	x	PORTAFOLIOS	DEBATE/TÉCNICA GRUPAL
		TRABAJO ESCRITO	x	RÚBRICAS	ENSAYO/ TEXTO
TRABAJO COLABORATIVO / COOPERATIVO	x	ORGANIZADORES GRÁFICOS	x	LISTA DE COTEJO	PRUEBA ESCRITA x
		TALLERES	x	LISTA DE VERIFICACIÓN	PRUEBA ORAL x
		PROYECTOS	x		FORO
DOCENTE (S)	Ana María González Pérez				

GLOSARIO:

Hábitos alimenticios, Saludable, Comida chatarra, obesidad.

OBSERVACIONES:

	MANUEL ELKIN PATARROYO			49 VERSIÓN 02
	FORMATO DE PREPARACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO			
RESPONSABLE: Coordinación Académica.			Fecha de implementación: Julio 15 del 2016	

AREA: Humanidades ASIGNATURA: Lengua Castellana GRADO: Tercero Básica Primaria
PERIODO: IV FECHA DE INICIO: Agosto 21 de 2018 FECHA DE FINALIZACIÓN: Noviembre 16 de 2018

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE / DESEMPEÑO: Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.

Crea textos literarios y no literarios teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de los géneros lírico, narrativo y dramático.

Sociales: Participa de manera democrática en la toma de decisiones durante la elaboración de contenidos en diversos tipos de textos.

C Naturales: Incluye dentro de los contenidos textuales elementos referentes al universo y a su entorno natural.

E. Artística: Utiliza diversos materiales del entorno para sus creaciones literarias y no literarias.

Ética y Valores: Demuestra una actitud amable y solidaria durante el desarrollo de las actividades respetando el uso de la palabra del otro y su opinión.

CONTENIDO: Lectura en Voz Alta/ Prefijos y Sufijos

PREGUNTA ORIENTADORA: Leemos en voz alta un texto. Tenemos en cuenta la entonación y la pronunciación de las palabras, así como los signos de puntuación.

Cuando escuchemos las palabras resaltadas, debemos ponernos en pie y dar una vuelta completa. ¿Qué tenían en especial esas palabras? ¿Cambia esta partícula el sentido de la palabra? Si coloco esa partícula al final de la palabra, ¿cambia su sentido? ¿Por qué? ¿Qué entiendes por afixo?

METODOLOGÍA:

Se hace la lectura del propósito de la clase y procedemos a enunciar y escribir en el tablero las habilidades sociales que debemos aplicar y practicar en el aula durante nuestras actividades diarias. Se tienen en cuenta los roles y el aprendizaje con trabajo colaborativo.

Fase de Exploración: Por grupos de trabajo, los estudiantes tienen cierto número de palabras en cartulinas de colores. En el tablero, estarán pegados ciertos afixos que corresponden de manera coherente a las palabras que ellos tienen. Los estudiantes deben leer su palabra en voz alta y clasificarla en el cuadro de afixos, dependiendo de la relación que exista entre ellos (Palabra y Prefijo). Cuando hayan clasificado en los cuadros las palabras, se escriben en los cuadernos las palabras con sus respectivos afixos y se crea una oración donde se incluya. Se leen las oraciones en voz alta.

Fase de Aclaración: Ahora leemos en voz alta las palabras que encontramos en las bolsas. (Cada estudiante con el rol de material, ha recogido las bolsas con los implementos que lleva dentro). Los afixos también pueden ser Sufijos. Se colocan después de la raíz. Los estudiantes deben formar las palabras con las partes que se les ha entregado. Observarán que los afixos también pueden colocarse al final de las raíces de la palabra y que reciben el nombre de Sufijos. Deben completar las oraciones que se escriben en el tablero con las nuevas palabras que se formaron.

Fase de Aplicación: En parejas debemos completar los párrafos con las palabras que hacen falta. Se hace una especie de heteroevaluación por intercambio de material. Se hace la reflexión sobre las posibles preguntas.

Cierre: En el cuaderno se desarrollan diferentes tipos de talleres para valorar el grado de comprensión del estudiante. Se pregunta si el contenido fue difícil de entender. Si lo saben emplear. Si creen que se debe afianzar en una nueva oportunidad.

Compromiso: Se entrega lectura de caracterización para que practiquen lectura en voz alta. De igual forma se dejan ciertas tareas sobre el cuento Amores de Perros.

Averigua Qué es un proceso textual

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EVALUACIÓN FORMATIVA						
FORMA DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN				
TRABAJO INDIVIDUAL	x	TÉCNICA DE DESEMPEÑO		TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DESEMPEÑO		TÉCNICA DE COMPROBACIÓN
TRABAJO EN PAREJAS	x	CUADERNO DEL ESTUDIANTE	x	PORTAFOLIOS		DEBATE/TÉCNICA GRUPAL
		TRABAJO ESCRITO	x	RÚBRICAS		ENSAYO/ TEXTO
TRABAJO COLABORATIVO / COOPERATIVO	x	ORGANIZADORES GRÁFICOS	x	LISTA DE COTEJO	x	PRUEBA ESCRITA x
		TALLERES	x	LISTA DE VERIFICACIÓN		PRUEBA ORAL x
		PROYECTOS	x			FORO
DOCENTE (S)		Ana María González Pérez				

GLOSARIO:

Afixo- Sufijo- Prefijo- Raíz- Lexema- Connotación- denotación

OBSERVACIONES:



MANUEL ELKIN PATARROYO
FORMATO DE PREPARACIÓN DEL ACTO PEDAGÓGICO



49
VERSIÓN
02

RESPONSABLE: Coordinación Académica. Fecha de implementación: Julio 15 del 2016

AREA: Humanidades ASIGNATURA: Lengua Castellana GRADO: Tercero Básica Primaria
PERIODO: IV FECHA DE INICIO: Agosto 21 de 2018 FECHA DE FINALIZACION: Noviembre 16 de 2018

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE / DESEMPEÑO: Reconoce diferentes tipos de textos, identificando sus elementos y características, produciendo escritos relacionados con su experiencia de vida y demostrando competencia lectora y escritora a partir de actividades lúdicas y pedagógicas que permiten el aprendizaje con base en el trabajo cooperativo.

Crea textos literarios y no literarios teniendo en cuenta temas particulares y algunas características de diferentes tipologías textuales.

Sociales: Participa de manera democrática en la toma de decisiones durante la elaboración de contenidos en diversos tipos de textos.

C Naturales: Incluye dentro de los contenidos textuales elementos referentes al universo y a su entorno natural.

E. Artística: Utiliza diversos materiales del entorno para sus creaciones literarias y no literarias.

Ética y Valores: Demuestra una actitud amable y solidaria durante el desarrollo de las actividades respetando el uso de la palabra del otro y su opinión.

CONTENIDO: El Párrafo/Tipología Textual

PREGUNTA ORIENTADORA: Observamos varios textos en el tablero y se orienta al análisis y a la comparación: ¿Qué diferencia hay entre estos textos? ¿Será que la intención del autor es la misma? ¿Su forma es la misma? ¿Recuerdas qué es una silueta?

METODOLOGÍA:

Se hace la lectura del propósito de la clase y procedemos a enunciar y escribir en el tablero las habilidades sociales que debemos aplicar y practicar en el aula durante nuestras actividades diarias. Se tienen en cuenta los roles y el aprendizaje con trabajo colaborativo.

Fase de Exploración: Al organizar y dejar claro la metodología de trabajo de hoy, se comparte con los diferentes países (nombre de los grupos) los diferentes materiales. Roles: Dinamizador/ Relojero/ Materiales/ Preguntón. Cada país tienen en sus manos un texto que debe leer a los demás equipos. ¿Tienen la misma intención? ¿Cómo es su forma? Se pegan en el tablero las siluetas textuales de cada texto y se orienta a que identifiquen el suyo. Se coloca el nombre. ¿Cuál es la diferencia de cada uno? ¿Alguien que quiero mucho está lejos, ¿Qué tipo de texto debo escribir? ¿La Identificas entre este grupo de siluetas? ¿Alguien quiere saber algo de otro país. ¿Si debe leer? ¿Qué textos leen los padres a los niños antes de ir a dormir?

Fase de Adaración: En esta fase se presenta un cuento en la modalidad "Nuevas formas de narrar". Los niños analizan la caratula para enunciar el supuesto título del cuento. Seguidamente, se narra la historia paso a paso y se presenta cada capítulo del cuento. Luego, se hacen preguntas sobre la estructura de los textos evidenciados en el cuento y se orienta a la clasificación en un cuadro elaborado en el tablero. Los estudiantes toman de la pared, palabras relevantes para la organización gráfica de la información y completan el cuadro comparativo sobre tipología textual.

Fase de Aplicación: Se entrega a cada grupo un texto y el equipo debe organizar la información en un esquema gráfico. Se selecciona un rol que debe socializar a los demás la información contenida en el esquema gráfico. En parejas, los estudiantes deben tomar una orientación de la caja mágica y elaborar de manera creativa un texto a partir de una situación. Deben tener en cuenta las características de dicho texto. Se socializa en el aula.

Cierre: Se orienta a la reflexión. ¿Por qué es importante reconocer el tipo de texto que voy a utilizar? ¿Crees posible que una persona pueda redactar una carta si no sabe cómo hacerlo? ¿Tendrá una noticia las mismas características de una receta? Justifica. En clase, de manera individual, se entrega una rúbrica para auto evaluar su actitud y su aprendizaje.

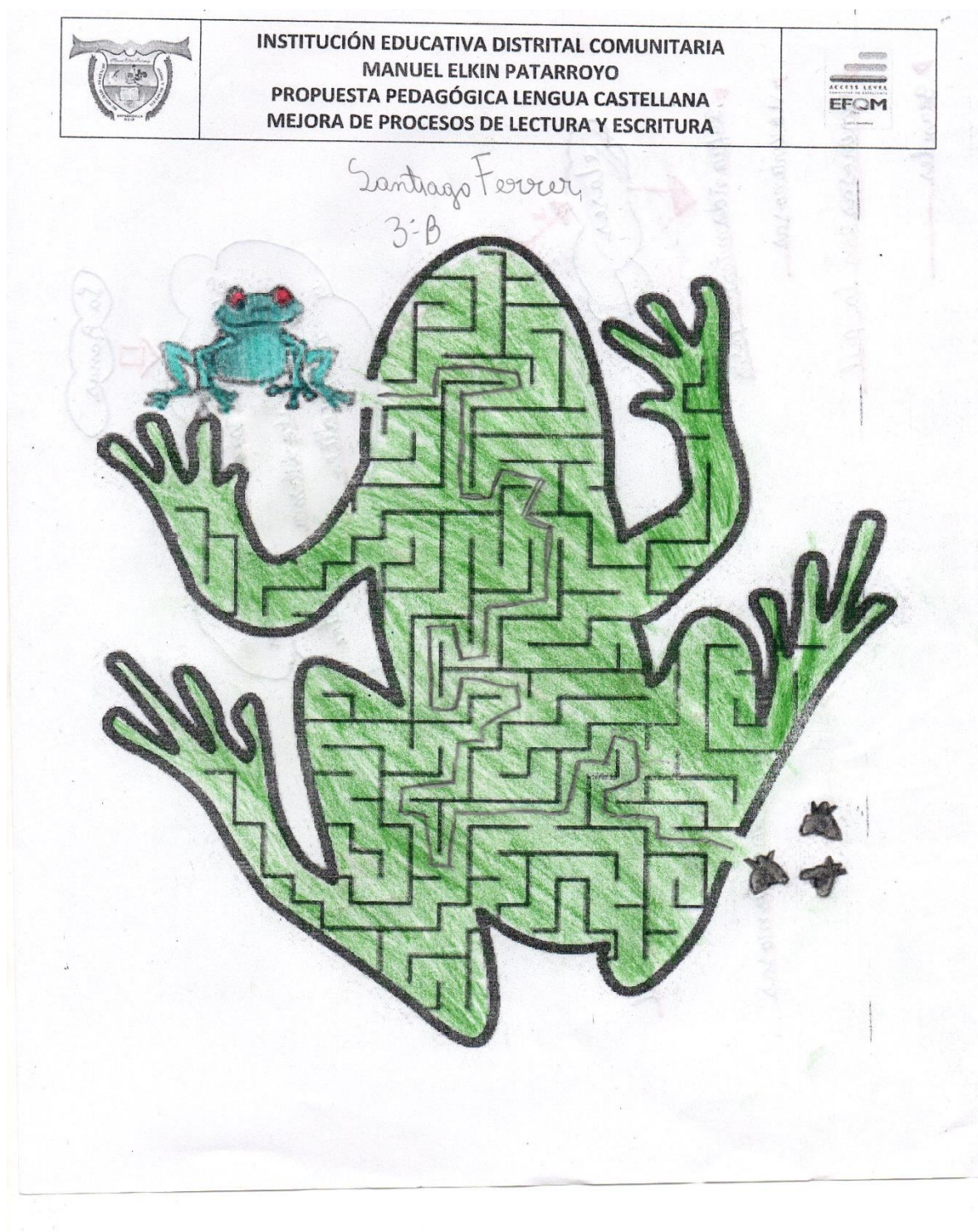
Compromiso: Busca ejemplos de diferentes tipos de texto y llevarlos a clase para analizarlos.

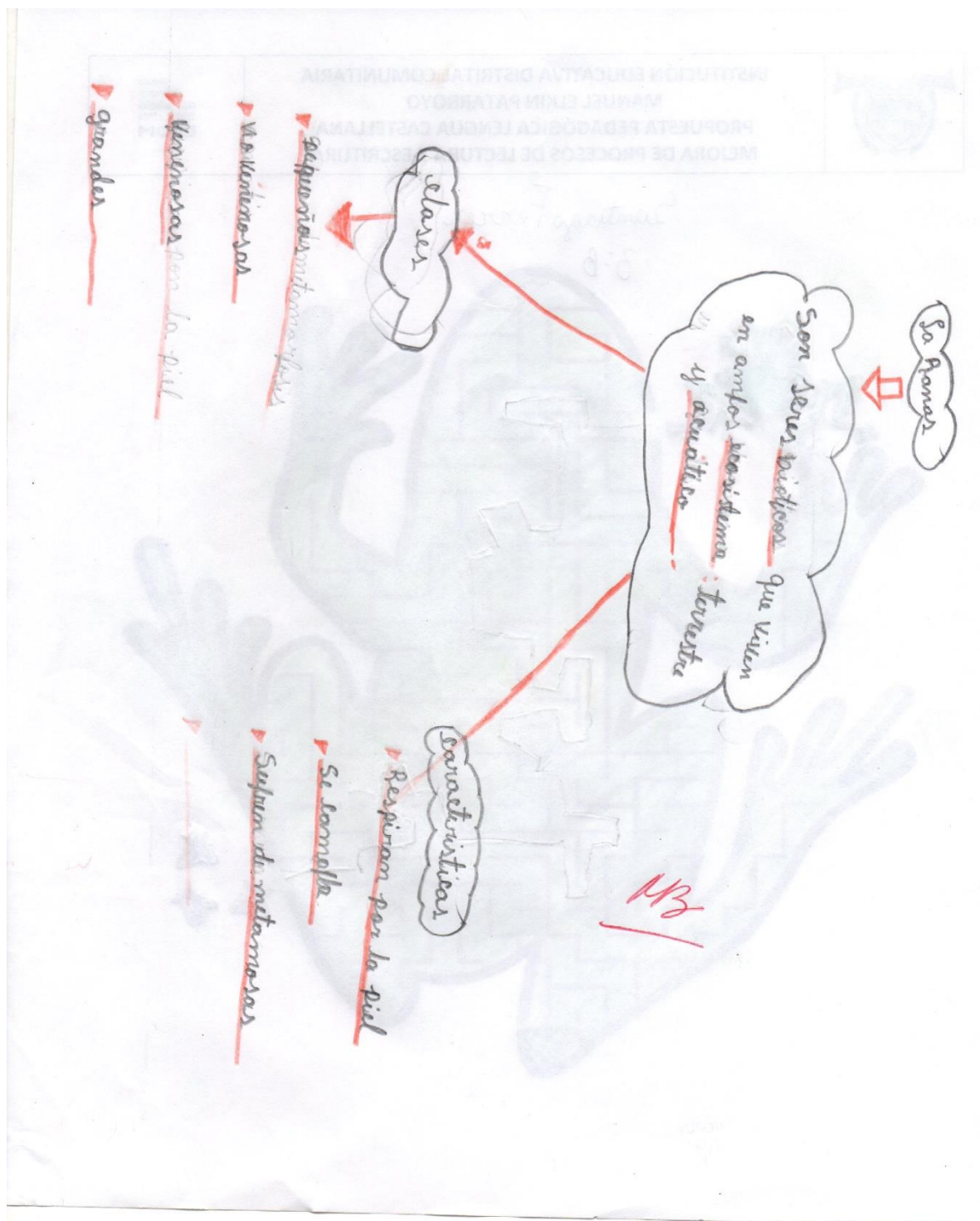
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: EVALUACIÓN FORMATIVA						
FORMA DE EVALUACIÓN		INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN				
TRABAJO INDIVIDUAL	x	TÉCNICA DE DESEMPEÑO		TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DESEMPEÑO		TÉCNICA DE COMPROBACIÓN
TRABAJO EN PAREJAS	x	CUADERNO DEL ESTUDIANTE	x	PORTAFOLIOS		DEBATE/TÉCNICA GRUPAL
		TRABAJO ESCRITO	x	RÚBRICAS	x	ENSAYO/TEXTO
TRABAJO COLABORATIVO / COOPERATIVO	x	ORGANIZADORES GRÁFICOS	x	LISTA DE COTEJO	x	PRUEBA ESCRITA x
		TALLERES	x	LISTA DE VERIFICACIÓN		PRUEBA ORAL x
		PROYECTOS	x			FORO
DOCENTE (S)		Ana María González Pérez				

GLOSARIO: Silueta textual/ Intención/ Enunciatario/ Destinatario/ Audiencia/ Párrafo

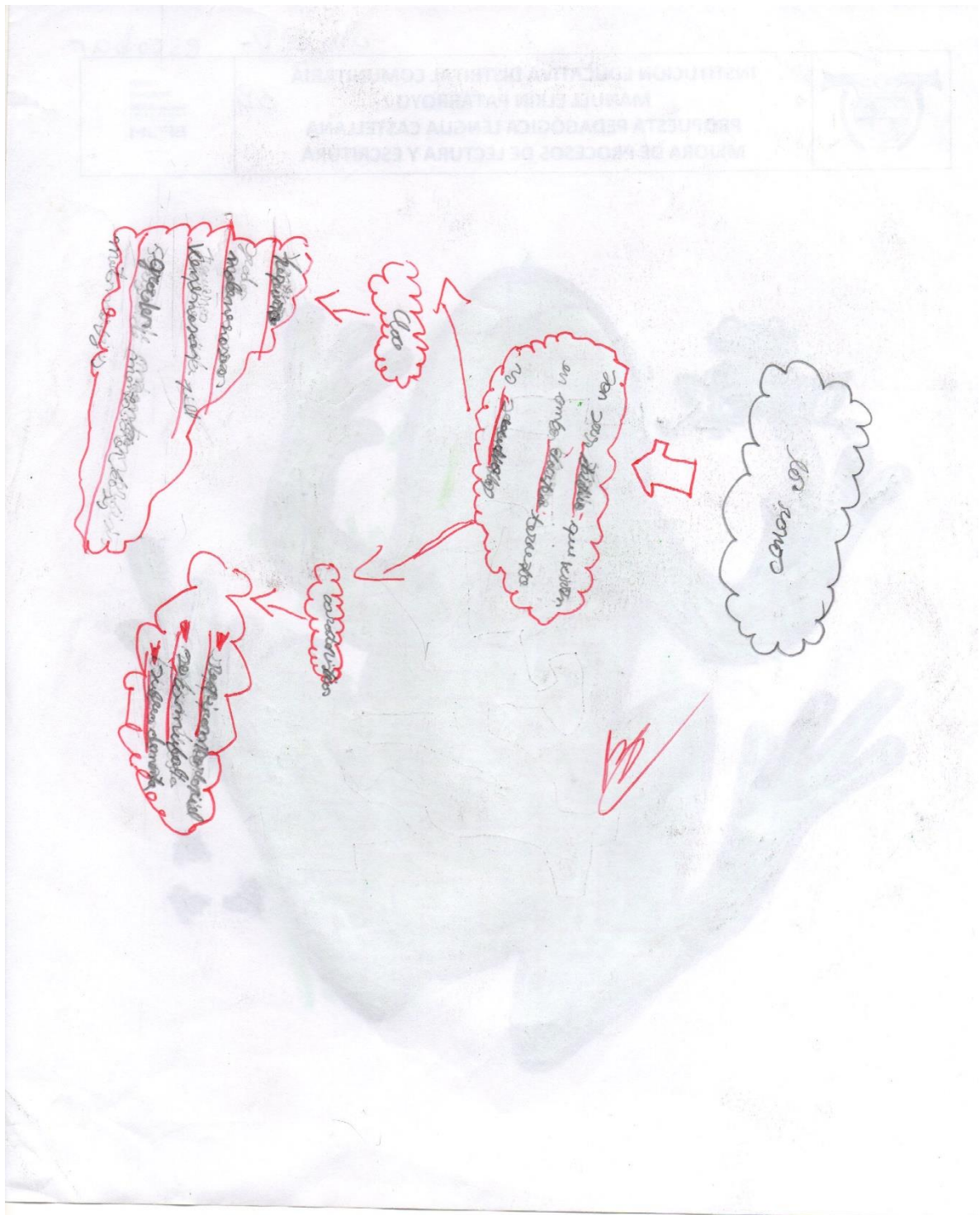
OBSERVACIONES:

GLOSARIO: Silueta textual/ Intención/ Enunciatorio/ Destinatario/ Audiencia/ Párrafo
OBSERVACIONES:

Anexo 8. Primera Sesión de Implementación de Estrategia Lectura Interdisciplinar







Jose D. V.
3^a B

Las hojas de los árboles

Cada clase de árbol tiene una hoja de forma diferente. Podemos reconocer la mayoría de los árboles por la hoja que tienen. Las hojas son casi siempre verdes, pero a veces otro color, por ejemplo el rojo, cubre el verde. La sustancia verde que encontramos en las hojas se denomina clorofila.

Las hojas fabrican alimentos para el árbol. Para poder fabricarlos necesitan el agua y las sales minerales que las raíces han sacado de la tierra y que son transportadas por medio de tubitos hacia las venas de las hojas.

Las hojas necesitan también sol y un gas del aire que se llama dióxido de carbono. La clorofila verde que se encuentra en las hojas utiliza los rayos del sol para transformar el agua, el dióxido de carbono y las sales minerales en alimento. La mayoría de los árboles no crecen bien a la sombra porque no hay bastante sol para que las plantas fabriquen el alimento que necesitan.

Muchos árboles pierden las hojas en invierno. Estos árboles se llaman deciduos o de hoja caduca. Unos cuantos ejemplos son: el roble, el fresno, el haya, el manzano... En primavera a los árboles deciduos les salen nuevas hojas.

Algunos árboles no pierden las hojas en invierno. Se llaman árboles de hoja perenne. Entre ellos está el pino, la encina, el laurel... No todas las hojas de un árbol de hoja perenne duran siempre, van cayendo a lo largo del año para renovarse. Si os fijáis en el suelo de debajo de uno de estos árboles veréis las hojas que han caído.

T. Jennings, *Els arbres*. Ed. Cruïlla

1. Relaciona cada idea con el párrafo en que aparece:

- a) El sol es necesario para la vida del árbol. Párrafo **3** ✓
- b) Las hojas de los árboles son diferentes. Párrafo **1** ✓
- c) Las hojas fabrican alimentos. Párrafo **2** ✓
- d) Los árboles de hoja caduca pierden sus hojas en invierno. Párrafo **4** ✓
- e) La clorofila es verde y está en las hojas. Párrafo **1** ✓
- f) Los árboles de hoja perenne conservan sus hojas. Párrafo **5** ✓

2. Completa el siguiente resumen con las informaciones del texto:

Las hojas de los árboles tienen un color verde

La clorofila es un color que tiene en la planta

La clorofila utiliza el sol y el aire

Los árboles de hoja caduca pierden sus hojas en invierno

Los de hoja perenne se renuevan en largo tiempo

Ana Reales
3-B

Las hojas de los árboles

Cada clase de árbol tiene una hoja de forma diferente. Podemos reconocer la mayoría de los árboles por la hoja que tienen. Las hojas son casi siempre verdes, pero a veces otro color, por ejemplo el rojo, cubre el verde. La sustancia verde que encontramos en las hojas se denomina clorofila.

Las hojas fabrican alimentos para el árbol. Para poder fabricarlos necesitan el agua y las sales minerales que las raíces han sacado de la tierra y que son transportadas por medio de tubitos hacia las venas de las hojas.

Las hojas necesitan también sol y un gas del aire que se llama dióxido de carbono. La clorofila verde que se encuentra en las hojas utiliza los rayos del sol para transformar el agua, el dióxido de carbono y las sales minerales en alimento. La mayoría de los árboles no crecen bien a la sombra porque no hay bastante sol para que las plantas fabriquen el alimento que necesitan.

Muchos árboles pierden las hojas en invierno. Estos árboles se llaman deciduos o de hoja caduca. Unos cuantos ejemplos son: el roble, el fresno, el haya, el manzano... En primavera a los árboles deciduos les salen nuevas hojas.

Algunos árboles no pierden las hojas en invierno. Se llaman árboles de hoja perenne. Entre ellos está el pino, la encina, el laurel... No todas las hojas de un árbol de hoja perenne duran siempre, van cayendo a lo largo del año para renovarse. Si os fijáis en el suelo de debajo de uno de estos árboles veréis las hojas que han caído.

T. Jennings, *Els arbres*. Ed. Cruïlla

1. Relaciona cada idea con el párrafo en que aparece:

- a) El sol es necesario para la vida del árbol. Párrafo ☒ 3 ✓
- b) Las hojas de los árboles son diferentes. Párrafo ☒ 1 ✓
- c) Las hojas fabrican alimentos. Párrafo ☒ 2 ✓
- d) Los árboles de hoja caduca pierden sus hojas en invierno. Párrafo ☒ 4 ✓
- e) La clorofila es verde y está en las hojas. Párrafo ☒ 2 ✓
- f) Los árboles de hoja perenne conservan sus hojas. Párrafo ☒ 5 ✓

2. Completa el siguiente resumen con las informaciones del texto:

Las hojas de los árboles tienen

La clorofila es

La clorofila utiliza el sol

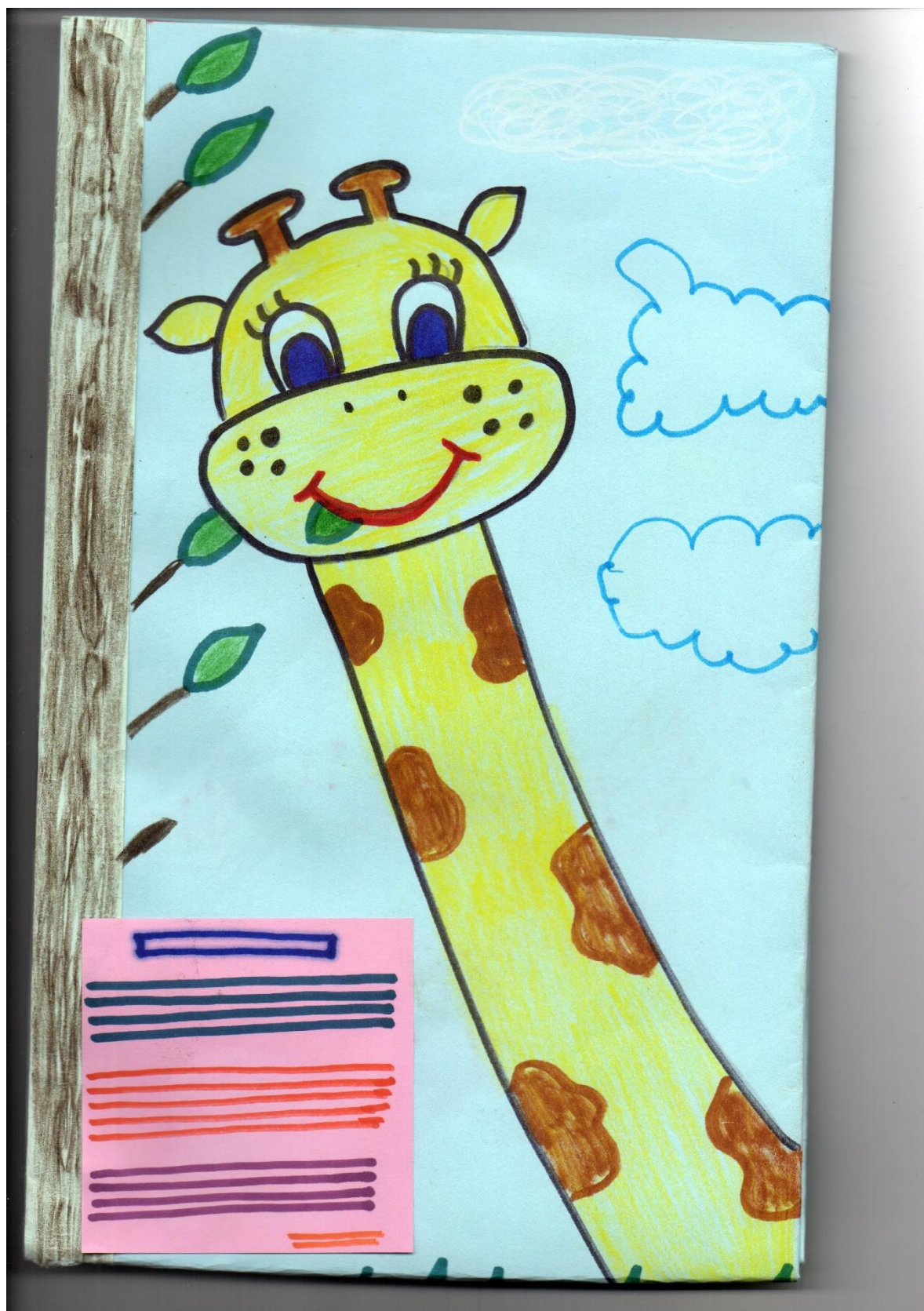
Los árboles de hoja caduca pierden

Los de hoja perenne se renuevan

alimentos la mayoría de los árboles
no crecen bien a la sombra porque no hay sol
un color verde que se callifica en las hojas.
y las sales de minerales en alimentos.
para transformar el agua el dióxido de carb
unos cuantos árboles como el roble
el fresno el haya
algunos árboles no pierden las hojas
en invierno se llaman árboles perenne entre ellos está
el pino la encina el laurel.







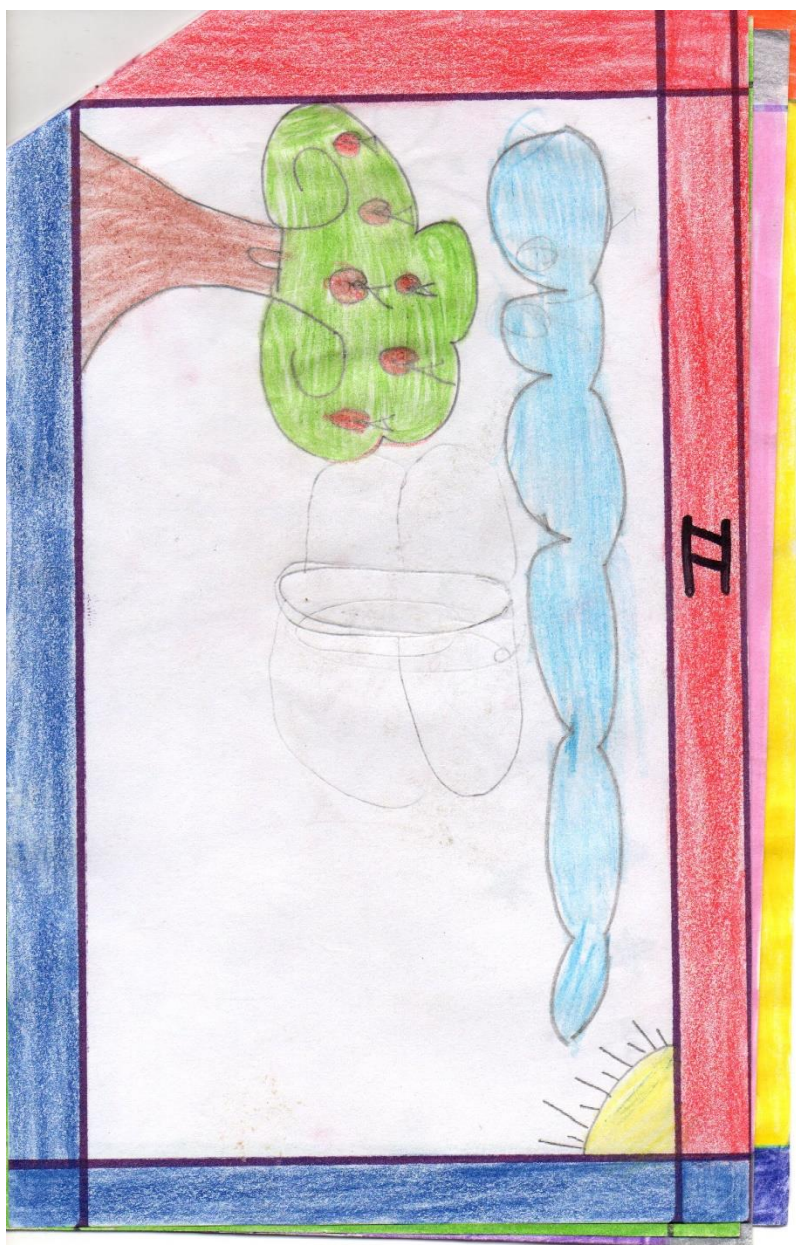
Rosa la mariposa
salio a volar una mañana
en busca de su amiga
su querida panita Ana.

En su camino encontro
a una elegante jirafa
comiendo hojas del arbol
la famosa jirafa Rafael.

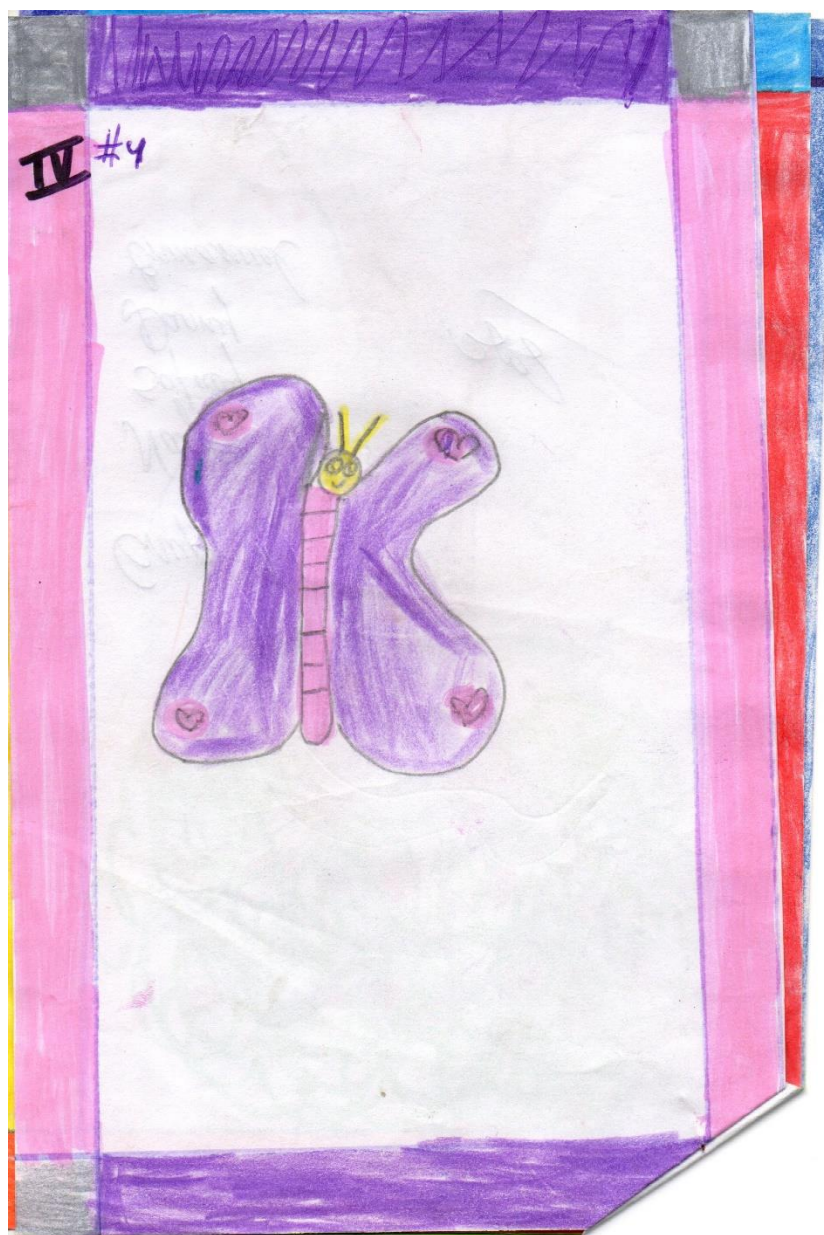
Siguio su camino alegre
y escucho un cua cua alla abajo
de amarillo y pico fuerte
era paco, el divertido pato

Cuando al fin escucho algo lindo
que alegraba la mañana
habia encontrado a su amiga
su querida panita Ana.

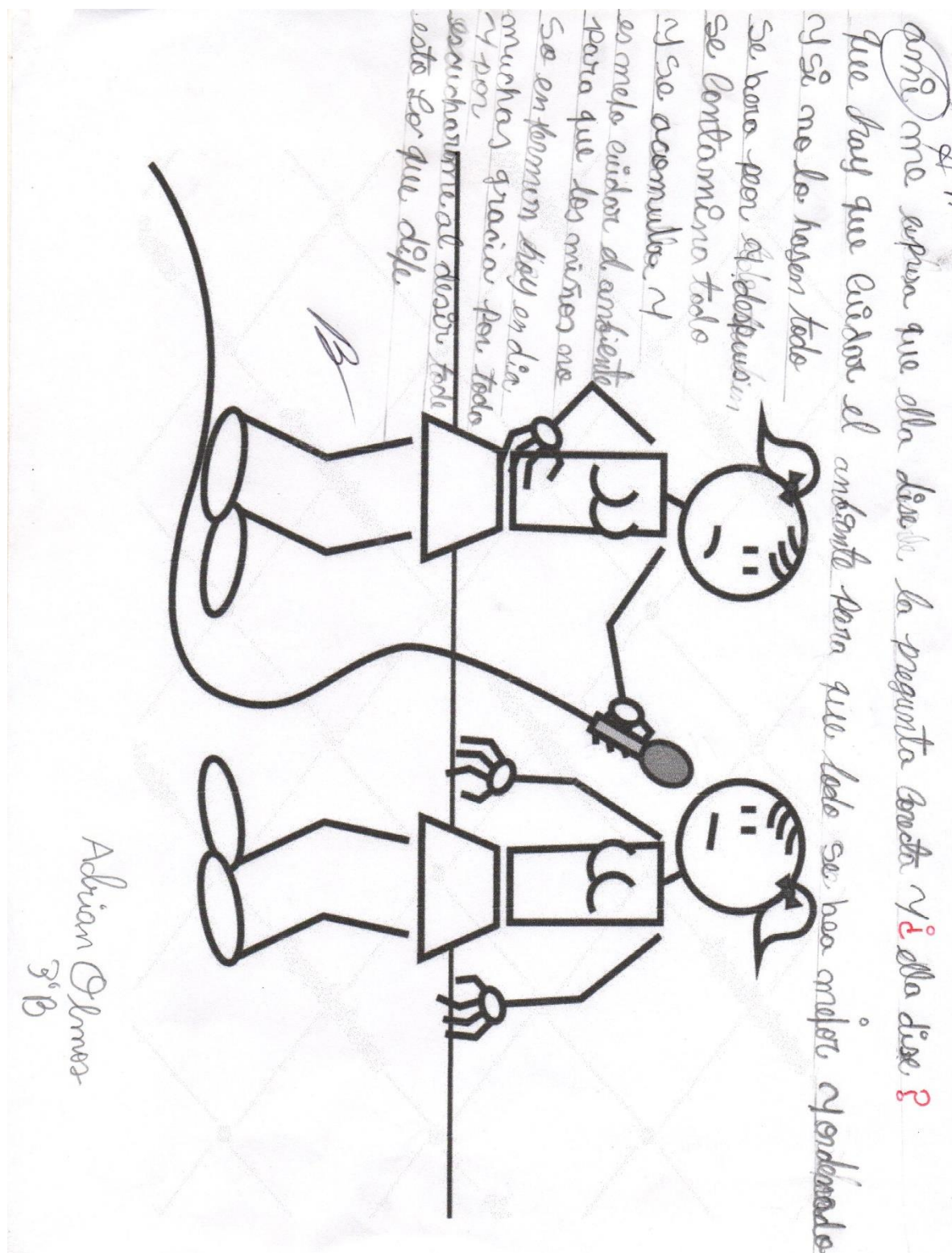






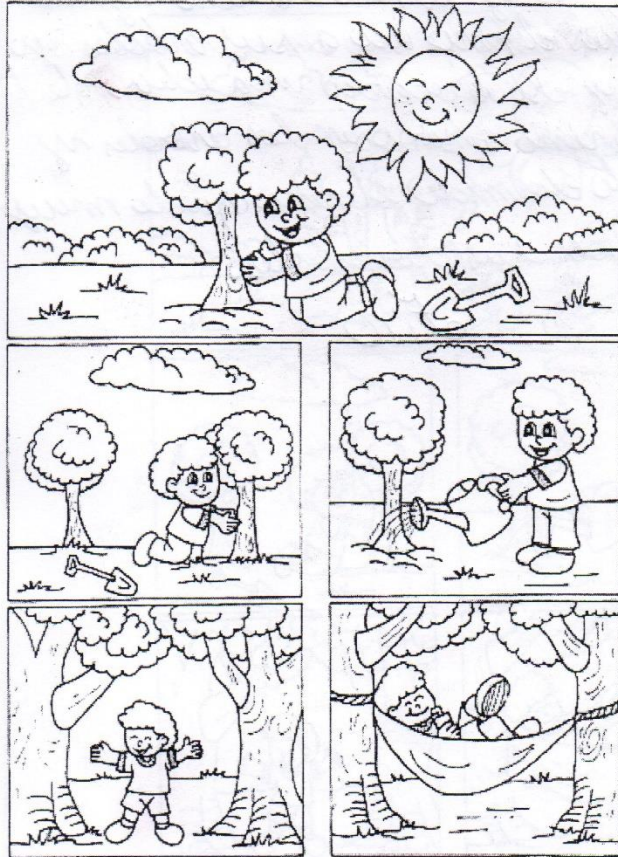


Anexo 9. Segunda sesión de Implementación de Estrategia Lectura Interdisciplinar





Jose A. lobo 3º B



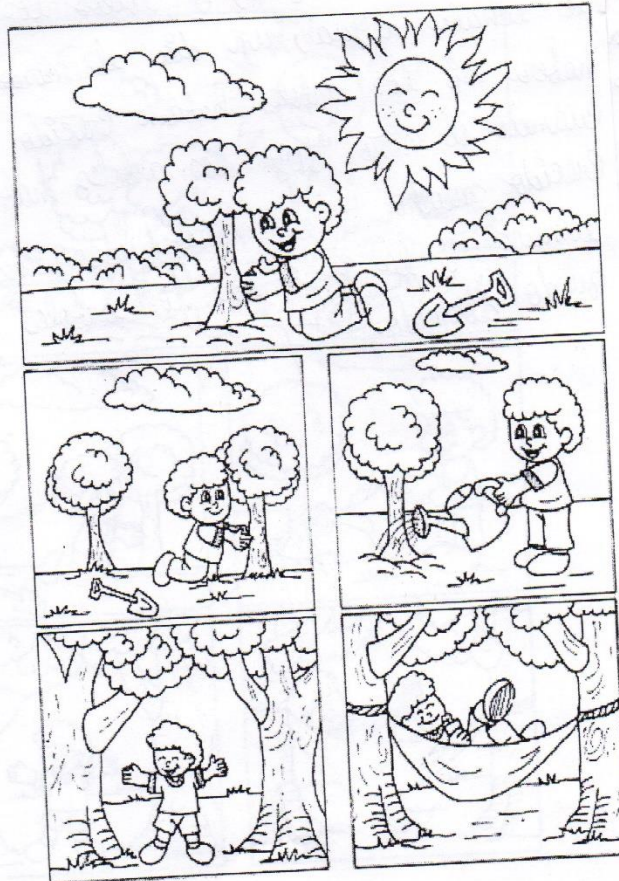
El niño plantó una semilla y fue
a buscar una regadera para echar
porción el agua después y el árbol estaba
medio grande y el niño le echó agua
y después el niño usó a sus árboles y
grande y se le ocurrió una idea de
girdor como amarró en los árboles y
se quedó dormido el niño quedó muy
Feliz por sus dos árboles.

Fino



3°-B

Fraider Martinez



El niño plantó una semilla y se fue
corriendo a su casa a coger una regadera
para echarle agua, y todos los días
le echaba agua, un día el niño fue
haber si los árboles habían crecido y cuando
el niño llegó los árboles habían
crecido mucho y el niño buscó una
hamaca y la puso en los árboles y se
quedó dormido. FIN



GUIA DE LENGUA CASTELLANA

1. Organiza las palabras escritas en el tablero según su categoría.

Sustantivo/ Nombre	Adjetivo/ Cualidad	Verbo/ Acción
gato niño sala tablero río jugar campo	niño alto gato	Sonar Volar Caminar flor Correr Comer amar abrir

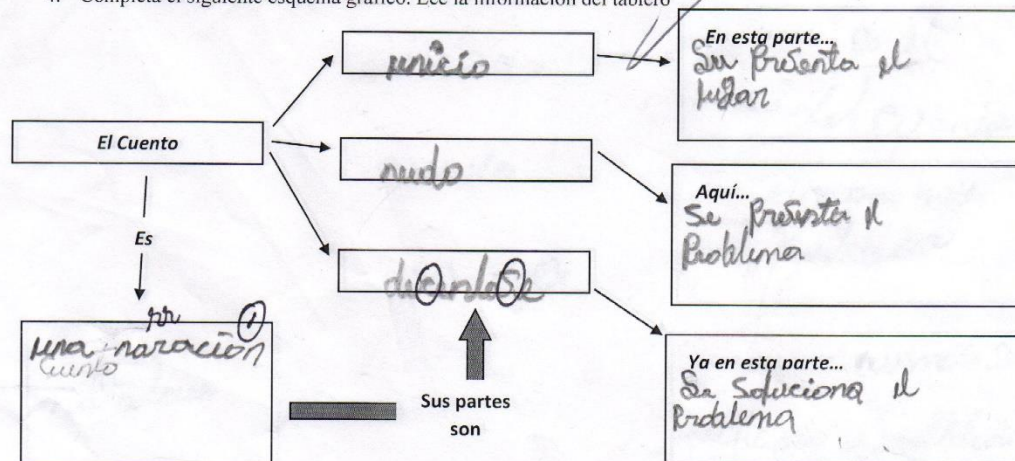
2. Elabora oraciones con las siguientes palabras:

- a. Árbol: un árbol con sombra y grande
 b. Niños: los niños juegan fútbol
 c. Tempestad: una lluvia muy fuerte
 d. Agüero: una mala señal
 e. Navidad: una época para compartir en familia
 f. Desempeño: yo fui un buen deportista

3. Piensa y Redacta: Se presenta una situación en tu escuela, donde dos niños eran amigos, pero una tarde, durante el recreo, uno de ellos dijo algo del otro que era un secreto de los dos. El amigo se enojó y dejó de hablarle. ¿Cómo solucionarías este problema?

Perdonar al amigo y no tener
secreto en los dos mismos y no pelear

4. Completa el siguiente esquema gráfico. Lee la información del tablero



Keileb Safadi
3º B

GUÍA DE LENGUA CASTELLANA

1. Organiza las palabras escritas en el tablero según su categoría.

Sustantivo/ Nombre	Adjetivo/ Cualidad	Verbo/ Acción
gato gusano niño piano toplero sillo	alto pequeño pienso	comer señor glor alto compar pequeño valor escribir subir

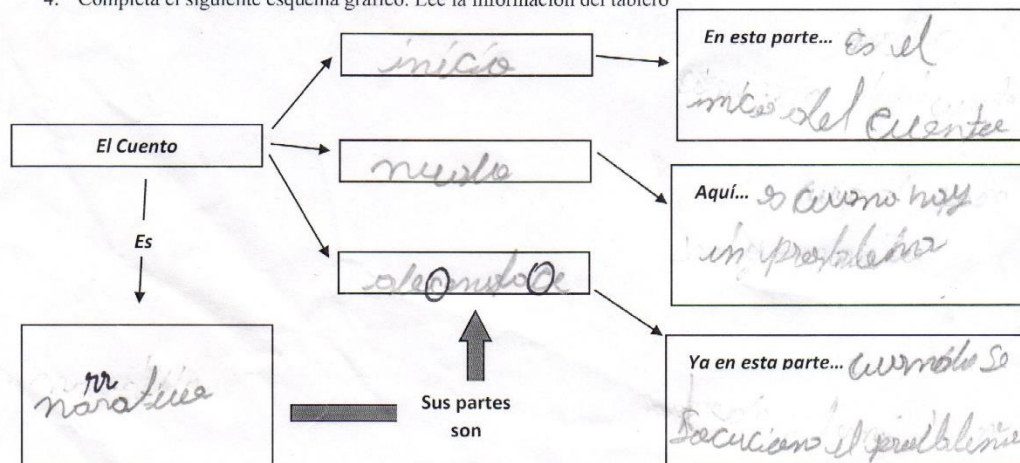
2. Elabora oraciones con las siguientes palabras:

- a. Árbol: que era muy bonita que sembraron uno nuevo
 b. Niños: de entre muchos con el primero
 c. Tempestad: es cuando viene muy fuerte
 d. Agüero: cuando va a caer pronto el mal
 e. Navidad: se celebra en muy bonito
 f. Desempeño: me desempeño muy bien

3. Piensa y Redacta: Se presenta una situación en tu escuela, donde dos niños eran amigos, pero una tarde, durante el recreo, uno de ellos dijo algo del otro que era un secreto de los dos. El amigo se enojó y dejó de hablarle. ¿Cómo solucionarías este problema?

le diría lo que me pasó y le diría lo que me pasó
que me quería hablar y le diría lo que me quería hablar
que me quería hablar y le diría lo que me quería hablar
que me quería hablar y le diría lo que me quería hablar
que me quería hablar y le diría lo que me quería hablar

4. Completa el siguiente esquema gráfico. Lee la información del tablero



Santiago Ferrer
3º B

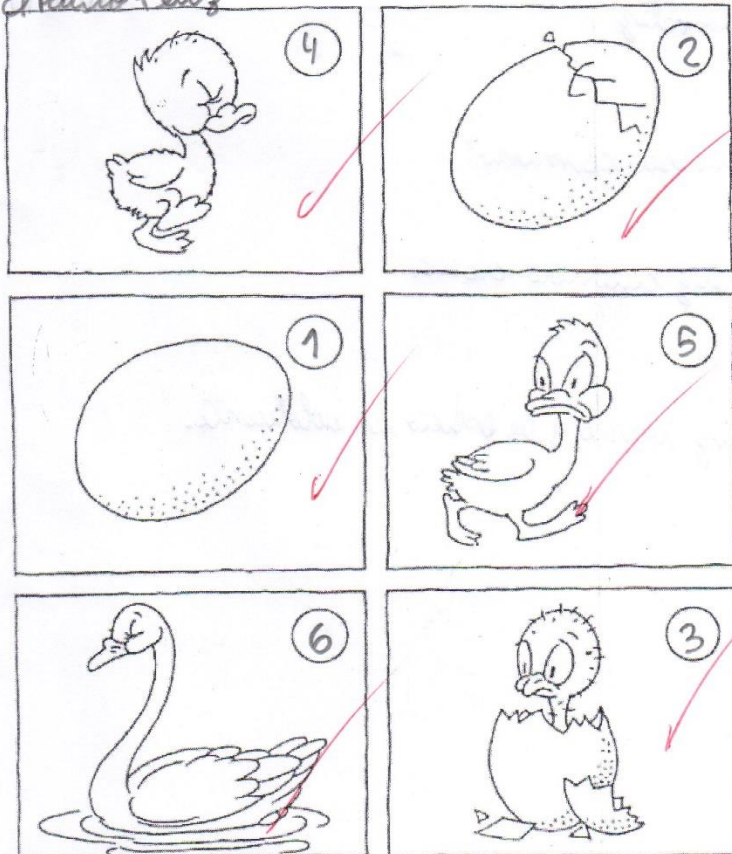
Ficha
32

La historia del patito feo

Nombre

Ylseñis Goveia Louillo

Fecha

El Patito Feliz

Pon en orden los cuadros que cuentan la historia del patito feo, escribiendo el número que corresponda a cada dibujo.

① había un huevo era muy lindo.

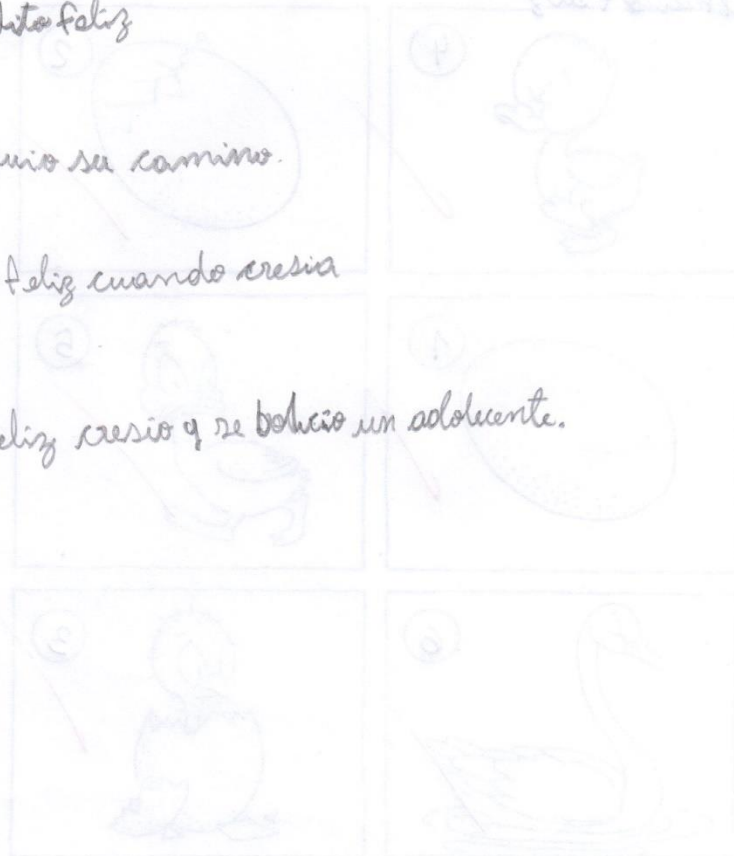
② El huevo se empezó a romper

③ y salió el Patito feliz

④ El Patito siguió su camino.

⑤ El patito era feliz cuando crecía

⑥ El patito feliz creció y se volvió un adolescente.



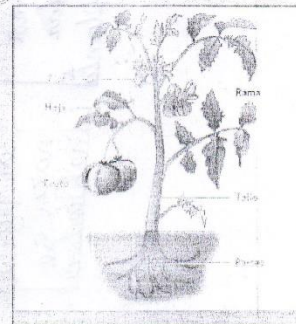
Yilkenis Garcia
3º B

HAGAMOS UN MAPA CONCEPTUAL

Leamos con atención la siguiente información y elaboremos un mapa conceptual.

¿Qué son las plantas?

- Las plantas son seres vivos, porque nacen crecen se reproducen y mueren.
- Sus partes son : hojas, flor, fruto tallo y raíz.



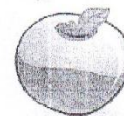
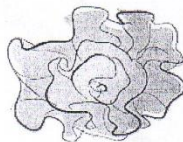
La Planta

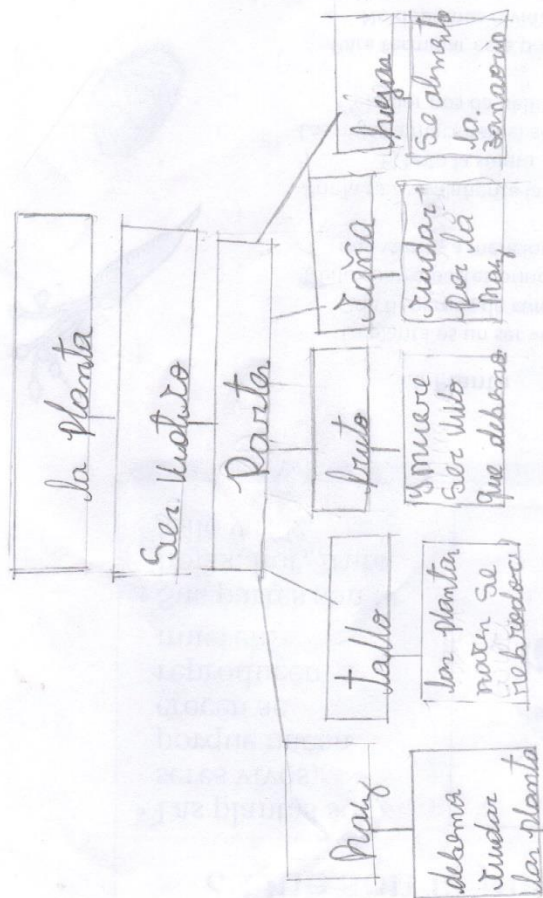
La planta es un ser vivo
Que debemos de cuidar
Tiene cuatro partes principales
que vamos a mencionar

Por la raíz se alimenta la planta
El tallo la sujeta
Las hojas almacenan el alimento
Y la flor nos da belleza

Para terminar este poema
No debemos olvidar
Que las partes de las plantas
Nos pueden alimentar

La raíz nos da la zanahoria
El tallo nos da la caña
La hoja nos da lechuga
Y el fruto la manzana





[Handwritten signature]

IECD MANUEL ELKIN PATARROYO
PRUEBA DE LENGUAJE
TERCER GRADO BÁSICA PRIMARIA

DANNY DANIEL

3° B

Había llegado por fin el gran día. Todos los animales del bosque se levantaron temprano porque era el día de la gran carrera de zapatillas! A las nueve ya estaban todos reunidos junto al lago.

También estaba la jirafa, la más alta y hermosa del bosque. Pero era tan presumida que no quería ser amiga de los demás animales.

La jirafa comenzó a burlarse de sus amigos:

- Ja, ja, ja, se reía de la tortuga que era tan bajita y tan lenta.

- Jo, jo, jo, se reía del rinoceronte que era tan gordo.

- Je, je, je, se reía del elefante por su trompa tan larga.

Y entonces, llegó la hora de la largada.

El zorro llevaba unas zapatillas a rayas amarillas y rojas. La cebra, unas rosadas con moños muy grandes. El mono llevaba unas zapatillas verdes con lunares anaranjados.

La tortuga se puso unas zapatillas blancas como las nubes. Y cuando estaban a punto de comenzar la carrera, la jirafa se puso a llorar desesperada.

Es que era tan alta, que ¡no podía atarse los cordones de sus zapatillas!

- Ahhh, ahhh, ¡qué alguien me ayude! - gritó la jirafa.

Y todos los animales se quedaron mirándola. Pero el zorro fue a hablar con ella y le dijo:

- Tú te reías de los demás animales porque eran diferentes. Es cierto, todos somos diferentes, pero todos tenemos algo bueno y todos podemos ser amigos y ayudarnos cuando lo necesitamos.

Entonces la jirafa pidió perdón a todos por haberse reído de ellos. Y vinieron las hormigas, que rápidamente treparon por sus zapatillas para atarle los cordones.

Y por fin se pusieron todos los animales en la línea

Lee con atención y escoge la respuesta correcta:

- Un título para el cuento podría ser:
 - La carrera
 - La carrera de zapatillas
 - Los obstáculos de la vida
- La palabra "Presumida" quiere decir que la jirafa es:
 - Muy creída y se cree mejor que los demás
 - Malvada y utiliza a los demás para su propio beneficio
 - Muy alta y no puede correr
- Los animales que ayudan a la jirafa para que pueda competir son:
 - El zorro y la tortuga, pues hacen ver a la jirafa lo equivocada que estaba
 - Las hormigas, ya que ellas amarraron los cordones a la jirafa.
 - El elefante, pues ella gana.
- Los animales se molestan con la jirafa porque:
 - Ella se burló de ellos
 - Ella no los saludó
 - No ofreció disculpas al final.
- El mensaje que nos deja la lectura del texto es:
 - Debemos saludar a nuestros amigos
 - Todos somos diferentes y debemos respetar nuestras diferencias
 - Todos podemos correr.

Observa la siguiente imagen:



- La imagen me invita a:
 - Desperdiciar el agua
 - Arrojar basura al suelo
 - Sembrar más árboles.
- Tu mamá debe hacer una nota de excusa porque ayer faltaste a clase. La nota puede decir en su contenido:
 - Estoy feliz en mis vacaciones
 - Hoy habrá clase normal.

IECD MANUEL ELKIN PATARROYO
PRUEBA DE LENGUAJE
TERCER GRADO BÁSICA PRIMARIA

Adrián Olmo
3° B

Q² 20

Había llegado por fin el gran día. Todos los animales del bosque se levantaron temprano porque ¡era el día de la gran carrera de zapatillas! A las nueve ya estaban todos reunidos junto al lago.

También estaba la jirafa, la más alta y hermosa del bosque. Pero era tan presumida que no quería ser amiga de los demás animales.

La jirafa comenzó a burlarse de sus amigos:

- Ja, ja, ja, se reía de la tortuga que era tan bajita y tan lenta.

- Jo, jo, jo, se reía del rinoceronte que era tan gordo.

- Je, je, je, se reía del elefante por su trompa tan larga.

Y entonces, llegó la hora de la largada.

El zorro llevaba unas zapatillas a rayas amarillas y rojas. La cebra, unas rosadas con moños muy grandes. El mono llevaba unas zapatillas verdes con lunares anaranjados.

La tortuga se puso unas zapatillas blancas como las nubes. Y cuando estaban a punto de comenzar la carrera, la jirafa se puso a llorar desesperada.

Es que era tan alta, que ¡no podía atarse los cordones de sus zapatillas!

- Ahhh, ahhh, ¡qué alguien me ayude! - gritó la jirafa.

Y todos los animales se quedaron mirándola. Pero el zorro fue a hablar con ella y le dijo:

- Tú te reías de los demás animales porque eran diferentes. Es cierto, todos somos diferentes, pero todos tenemos algo bueno y todos podemos ser amigos y ayudarnos cuando lo necesitamos. Entonces la jirafa pidió perdón a todos por haberse reído de ellos. Y vinieron las hormigas, que rápidamente treparon por sus zapatillas para atarle los cordones.

Y por fin se pusieron todos los animales en la línea

Lee con atención y escoge la respuesta correcta:

- Un título para el cuento podría ser:
 - La carrera
 - ☒ La carrera de zapatillas
 - Los obstáculos de la vida
- La palabra "Presumida" quiere decir que la jirafa es:
 - ☒ Muy creída y se cree mejor que los demás
 - Malvada y utiliza a los demás para su propio beneficio
 - Muy alta y no puede correr
- Los animales que ayudan a la jirafa para que pueda competir son:
 - El zorro y la tortuga, pues hacen ver a la jirafa lo equivocada que estaba
 - ☒ Las hormigas, ya que ellas amarraron los cordones a la jirafa.
 - El elefante, pues ella gana.
- Los animales se molestan con la jirafa porque:
 - ☒ Ella se burló de ellos
 - Ella no los saludó
 - No ofreció disculpas al final.
- El mensaje que nos deja la lectura del texto es:
 - Debemos saludar a nuestros amigos
 - ☒ Todos somos diferentes y debemos respetar nuestras diferencias
 - Todos podemos correr.

Observa la siguiente imagen:



- La imagen me invita a:
 - ☒ Desperdiciar el agua
 - Arrojar basura al suelo
 - Sembrar más árboles.
- Tu mamá debe hacer una nota de excusa porque ayer faltaste a clase. La nota puede decir en su contenido:
 - ☒ Estoy feliz en mis vacaciones
 - Hoy habrá clase normal.

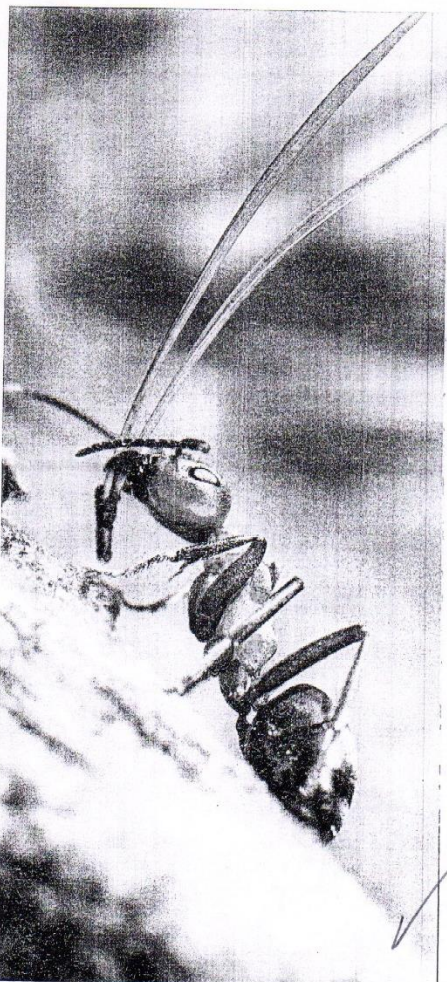
Anexo 10. Tercera Sesión de Implementación de Estrategia Lectura Interdisciplinar

Santiago Fover 3º-B
El cuello de la hormiga

LOS INGENIEROS MECÁNICOS se maravillan ante la capacidad de la hormiga común de levantar cargas varias veces más pesadas que su propio cuerpo. Para comprender esta capacidad, un grupo de ingenieros de la Universidad Estatal de Ohio (Estados Unidos) crearon modelos computarizados sometiendo a ingeniería inversa parte de la anatomía, las propiedades físicas y las funciones mecánicas de la hormiga. Los modelos se crearon a partir de imágenes transversales obtenidas con rayos X (microtomografía computarizada, o micro TC) y simulaciones de las fuerzas que genera la hormiga cuando carga peso.

El cuello de la hormiga es una parte fundamental de su anatomía, pues tiene que aguantar todo el peso de la carga que sujeta con la boca. Los tejidos blandos del interior del cuello unen el exoesqueleto rígido del tórax (cuerpo) con el de la cabeza de manera parecida a como se entrelazan los dedos de las manos. "El diseño y la estructura de este punto de unión son clave para el funcionamiento de la articulación del cuello —comenta uno de los ingenieros—. Esta singular conexión entre materiales duros y blandos parece reforzar la unión y puede ser una característica estructural esencial en su diseño que permite a la articulación del cuello soportar grandes cargas". Los investigadores esperan comprender mejor cómo funciona el cuello de la hormiga, a fin de mejorar el diseño de mecanismos robóticos.

¿Qué le parece? ¿Es el cuello de la hormiga —con su complejo mecanismo, perfectamente integrado— producto de la evolución o del diseño? ■




© CSP Antennium Age fotostock

JW ORG™

Descargue gratis esta revista y números anteriores

Lea la Biblia en Internet; disponible en unos 130 idiomas

Visite jw.org, o escanee el código



91636
950311

1º ¿Que otro título colocarías? las hormigas aventureros

2º ¿Es un texto narrativo o Científico? Científico

3º De qué hablan en el texto? de las hormigas



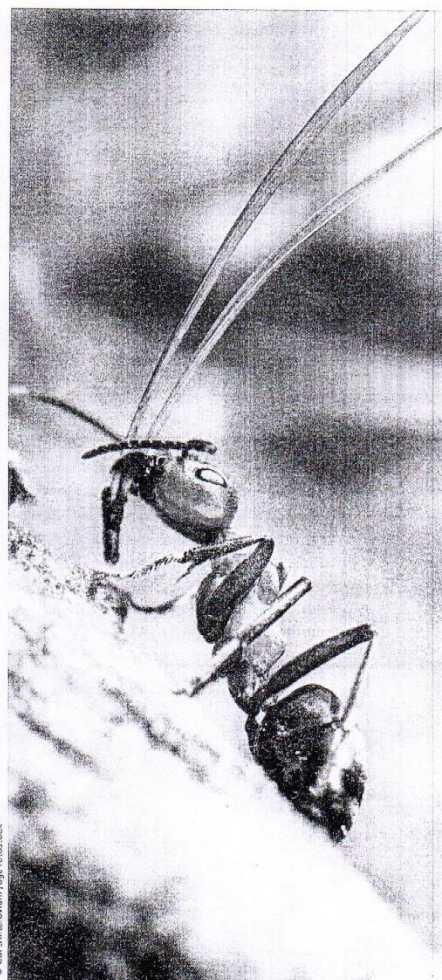
¿CASUALIDAD O DISEÑO?

El cuello de la hormiga

LOS INGENIEROS MECÁNICOS se maravillan ante la capacidad de la hormiga común de levantar cargas varias veces más pesadas que su propio cuerpo. Para comprender esta capacidad, un grupo de ingenieros de la Universidad Estatal de Ohio (Estados Unidos) crearon modelos computarizados sometiendo a ingeniería inversa parte de la anatomía, las propiedades físicas y las funciones mecánicas de la hormiga. Los modelos se crearon a partir de imágenes transversales obtenidas con rayos X (microtomografía computarizada, o micro TC) y simulaciones de las fuerzas que genera la hormiga cuando carga peso.

El cuello de la hormiga es una parte fundamental de su anatomía, pues tiene que aguantar todo el peso de la carga que sujeta con la boca. Los tejidos blandos del interior del cuello unen el exoesqueleto rígido del tórax (cuerpo) con el de la cabeza de manera parecida a como se entrelazan los dedos de las manos. "El diseño y la estructura de este punto de unión son clave para el funcionamiento de la articulación del cuello —comenta uno de los ingenieros—. Esta singular conexión entre materiales duros y blandos parece reforzar la unión y puede ser una característica estructural esencial en su diseño que permite a la articulación del cuello soportar grandes cargas". Los investigadores esperan comprender mejor cómo funciona el cuello de la hormiga, a fin de mejorar el diseño de mecanismos robóticos.

¿Qué le parece? ¿Es el cuello de la hormiga —con su complejo mecanismo, perfectamente integrado— producto de la evolución o del diseño? ■



© CSP, Antennarium / Agf. fotostock



Descargue gratis
esta revista
y números
anteriores



Lea la Biblia
en Internet;
disponible en
unos 130 idiomas

Visite jw.org,
o escanee
el código

91635
160311

1) ¿qué otro título colocarías?

los ingenieros mecánicos

2) ¿es un texto narrativo o científico?

es un texto científico

3) ¿de qué hablan en el texto?

el cuello de la hormiga

STIVEN CR7
3-B

EL AGUA

El agua es un elemento muy importante para conservar la vida de todos los seres que habitan en la naturaleza. Por tal motivo, es necesario cuidarla y ahorrar su consumo todos los días.

¿Cuándo contaminamos el agua?

- Cuando tiramos basuras
- Cuando las grandes industrias arrojan sus desechos en ella
- Cuando hay accidentes, como por ejemplo, derrame de petróleo.
- Incluso al arrojar papeles en el suelo, contaminamos el agua, porque cuando llueve estos papeles se los lleva el arroyo o las corrientes y llegan a ríos, lagunas y mares.

Todos nosotros somos responsables de nuestras vidas, pero también debemos cuidar la vida de los demás seres en la tierra. Cuidemos el agua, porque el agua es vida.

No contéjole es un texto es comreivud ✓

2. se que maneta avdas el agua es para bascula por la calle

José D. Escobar
3-B

LECTURA COMPENSIVA N°

Nombre: alan leonardo

3:8

El árbol gruñón, aunque era el más grande del bosque y no necesitaba de su sombra para nada, nunca la compartía con ninguno de los animales, y jamás los dejaba sentarse cerca.

Un año, el otoño y el invierno fueron terribles, y el árbol sin sus hojas iba a morir helado. Una niña, que había ido ese invierno a vivir con su abuelita, descubrió al árbol tiritando y fue por una gran bufanda para abrigarlo. El espíritu del bosque se le apareció, y le contó por qué aquel árbol estaba tan sólo y nadie le ayudaba, pero a pesar de todo la niña decidió abrigarlo.

La primavera siguiente, el árbol había aprendido mucho de la generosidad de la niña, y cuando esta se sentó junto a su tronco, le dio la mejor de las sombras. El espíritu del bosque lo vio y fue a contarlo a todos los animales, que a partir de aquel año pudieron tener siempre la mejor sombra, porque el árbol aprendió que con seres generosos y amables el mundo era un lugar mucho mejor para vivir.



<p>1. ¿Cómo era al principio el árbol?</p> <p>a) Pequeño y amable. <input checked="" type="radio"/> b) Grande y gruñón. c) Grande y solidario.</p>	<p>4. ¿Quién sabía muy bien por qué el árbol no tenía amigos?</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) El espíritu del bosque. b) La niña. c) La abuelita de la niña.</p>
<p>2. ¿Cuándo apareció la niña?</p> <p>a) Al llegar el verano. b) Durante la primavera. <input checked="" type="radio"/> c) En invierno.</p>	<p>5. ¿Por qué el árbol se había quedado solo?</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) Porque era muy egoísta. b) Porque era el último árbol del bosque. c) Porque el espíritu del bosque no lo quería.</p>
<p>3. ¿Qué le puso la niña al árbol?</p> <p>a) Unos guantes. <input checked="" type="radio"/> b) Una bufanda. c) Un gorro de lana.</p>	<p>6. Finalmente, según la historia,</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) el árbol murió abandonado. b) la niña se enojó al saber todo sobre el árbol. <input checked="" type="radio"/> c) el árbol compartió su sombra con todos.</p>

EMMANUEL A.

3=B

Carlos :

Cuando vuelvas del colegio, recuerda lo que tienes que hacer:

- Sacar al perro de paseo.
- Arreglar tu habitación.

Mamá.

**Ahora, marca la respuesta correcta de cada pregunta:**

1. ¿Quién escribe la nota?

- ☒ a La mamá de Carlos.
- ☐ b Carlos.
- ☐ c La tía de Carlos.

2. ¿Para quién es la nota?

- ☐ a Para la mamá de Carlos.
- ☒ b Para Carlos.
- ☐ c Para la hermana de Carlos.

3. ¿Para qué se escribió esta nota?

- ☐ a Para informarnos de Carlos.
- ☒ b Para recordar a Carlos lo que tiene que hacer.
- ☐ c Para contarnos de Carlos y su mamá.

Yorwin Jose V.
3-B

ACTIVIDAD DE LENGUAJE

Observa y lee con atención el siguiente texto.

La María, julio 20 de 2011

SEÑOR
PADRE DE FAMILIA
LA CIUDAD.

Cordial saludo.

Le informamos que la salida pedagógica al museo, para los estudiantes de primero, se ha programado para los días 2 y 3 de agosto.

Para participar de esta salida, cada estudiante debe cancelar \$2.000, que es el valor de la entrada antes del viernes 26 de este mes.

Si tiene alguna duda, favor comunicarse con el director de grupo.

Agradezco su atención.

Cordialmente,



María Angélica Toro
Rectora
Colegio Las Camelias

3. La persona que escribió la circular fue:

- A. El padre de familia.
- B. El Colegio Las Camelias.
- C. La María.
- ☒ D. María Angélica Toro. ✓

4. Si recibieras esta circular en tu colegio, ¿qué deberías hacer con ella?

- A. Entregársela a mis padres junto con \$2.000.
- ☒ B. Entregársela a mis padres y llevar al colegio \$2.000 para la salida. ✓
- C. Pedir a mis padres \$2.000 y esperar hasta el 2 de agosto para ir al museo.
- D. Informar al colegio si deseo ir al museo.

Lee con atención el siguiente texto, luego los enunciados y selecciona la respuesta acertada:

Daivinson D.
3-B

EL GIGANTE EGOÍSTA

Los niños, cuando salían de la escuela en primavera, acostumbraban a jugar en el jardín del Gigante.

Un día, el Gigante, que era muy egoísta, tomó la decisión de prohibir a los niños jugar en su jardín. Pero cuando volvió de nuevo la primavera, toda la comarca se pobló de pájaros y flores, excepto el jardín del Gigante. La Nieve y la Escarcha se quedaron en el jardín para siempre.

Allí siempre fue invierno. Pero un día el Gigante se arrepintió de haber sido tan egoísta. Una mañana, estaba todavía el Gigante en la cama, cuando oyó cantar a un jilguero. Los niños habían entrado en el jardín por un agujero, y con ellos volvió la primavera. Los árboles se habían cubierto de hojas, los pájaros volaban piando alegremente, las flores se asomaban entre la hierba verde.

Y el Gigante se sentía feliz en el jardín jugando con los niños.

Cuento escrito por: **Oscar Wilde**

1. Es una característica de <u>personalidad</u> del gigante: <input checked="" type="radio"/> a. Egoísta <input type="radio"/> b. Gigante <input type="radio"/> c. Alegre	2. La narración inicia con una estación del año llamada: <input type="radio"/> a. Otoño <input checked="" type="radio"/> b. Primavera <input type="radio"/> c. Verano
3. El gigante era egoísta porque: <input type="radio"/> a. No le gustaban los niños <input checked="" type="radio"/> b. Odiaba compartir el jardín con los demás <input type="radio"/> c. Guardaba los juguetes para él solo.	4. La frase: " <u>La Nieve y la Escarcha se quedaron en el jardín para siempre.</u> " quiere decir que: <input type="radio"/> a. Todo el pueblo estaba cubierto de nieve <input checked="" type="radio"/> b. Por un largo tiempo estuvo el invierno en el jardín <input type="radio"/> c. Siempre fue primavera en el jardín
5. El problema que surge en la historia que acabas de leer, se puede evidenciar en el párrafo: <input type="radio"/> a. 1 <input checked="" type="radio"/> b. 2 <input type="radio"/> c. 3	6. La transformación en la manera de ser del gigante se logra cuando él se da cuenta que: <input type="radio"/> a. su jardín estaba lleno de gotas de lluvia <input checked="" type="radio"/> b. Su egoísmo había provocado el invierno en su jardín <input type="radio"/> c. Compartía con los demás su lugar favorito

Piensa y Redacta: ¿Por qué es bueno compartir las cosas con los demás?

Porque así eres un niño bueno y no egoísta como el gigante egoísta. Para que Dios no te castiga.

NOMBRE: Jose David Escobar EVALUACION DE COMPRENSION LECTORA CURSO: 3-B FECHA: 70-18178

Leamos con atención el siguiente texto y responde a los enunciados:

Ni Europa ni América se conocían. Los mares ocultaban la existencia de otras regiones. Productos tales como: perfumes y especias, transportados desde Asia, y muy apreciados en Europa, "alcanzaban precios muy altos". necesitaba una nueva ruta comercial.

Un navegante italiano llamado Cristóbal Colón, encontró la alternativa de una nueva ruta para llegar a las Indias navegando por el Océano Atlántico.

Lo propuso a los reyes de España, los cuales apoyaron económicamente su misión y así, el 12 de octubre de 1492 marca una nueva ruta y descubre un nuevo mundo. Empezó a bordo de tres carabelas: La Niña, La Pinta y La Santa María, un viaje que lo llevó al descubrimiento de América.

Después de 70 días de navegación, llega a la isla de Guaraní, la cual bautizó San Salvador. Fueron tres expediciones de Colón a tierras americanas, transportando animales, semillas y plantas de Europa.

El camino se abrió y el intercambio permitió que la humanidad alcanzara una idea distinta del mundo y del mar. El planeta tierra. Europa extendió su civilización y tomó de América toda su riqueza, la cual fue bien aprovechada para aumentar el desarrollo y progreso industrial de los europeos.

Nos llamaron indios porque a la llegada de Colón a tierras americanas, él pensaba que había llegado a la India y murió creyendo eso. No se imaginó nunca el nuevo mundo que había descubierto.

1. Un título para el texto anterior podría ser:
 - ☒ a. La vida de Cristóbal Colón
 - ☐ b. Las tres Carabelas
 - ☒ c. El descubrimiento de América
2. El texto tiene:
 - ☐ a. 5 párrafos
 - ☒ b. 6 párrafos
 - ☐ c. 4 párrafos
3. Con la frase subrayada en el primer párrafo, el autor quiere decir que:
 - ☒ a. La gran extensión de los mares separaban a los continentes
 - ☐ b. Los hombres no sabían navegar
 - ☐ c. El mar era muy profundo.
4. En el primer párrafo se nombran:
 - ☐ a. 4 continentes
 - ☐ b. 2 continentes
 - ☒ c. 3 continentes
5. Los productos "alcanzaban precios muy altos", quiere decir:
 - ☒ a. Que eran muy económicos
 - ☐ b. Que transportarlos los hacía muy caros
 - ☐ c. No se vendían.
6. El lugar que buscaba Colón era:
 - ☐ a. Las Indias
 - ☐ b. América
 - ☒ c. Europa
7. El objetivo de Colón era:
 - ☐ a. Encontrar indios
 - ☐ b. Adquirir riquezas
 - ☒ c. Hallar un nuevo camino para el comercio
8. "Carabelas" es sinónimo de:
 - ☐ a. Dinero
 - ☒ b. Barco
 - ☐ c. Tripulación
9. Si Colón llega a América después de 70 días quiere decir que salió en el mes de:
 - ☐ a. Agosto
 - ☒ b. Octubre
 - ☐ c. Diciembre
10. El descubrimiento de América ayudó a que el hombre:
 - ☒ a. Hiciera más barcos
 - ☐ b. Navegara más
 - ☒ c. Cambiara su idea del mundo.
11. ¿Colón supo que descubrió un nuevo continente?
 - ☐ a. Sí
 - ☒ b. No
 - ☐ c. No dice en el texto.
12. El autor del texto quería:
 - ☒ a. Informar hechos reales
 - ☐ b. Narrar una historia fantástica
 - ☐ c. Defender una idea con argumentos

Con disciplina y Amor podemos alcanzar nuestros sueños.
Dios te Bendiga Siempre!!!

NOMBRE: Charice Michelle Posada EVALUACION DE COMPRENSION LECTORA CURSO: 3.º FECHA: 10-08-19

Leamos con atención el siguiente texto y responde a los enunciados:

Ni Europa ni América se conocían. Los mares ocultaban la existencia de otras regiones. Productos tales como: perfumes y especias, transportados desde Asia, y muy apreciados en Europa, "alcanzaban precios muy altos". necesitaba una nueva ruta comercial.

Un navegante italiano llamado Cristóbal Colón, encontró la alternativa de una nueva ruta para llegar a las Indias navegando por el Océano Atlántico.

Lo propuso a los reyes de España, los cuales apoyaron económicamente su misión y así, el 12 de octubre de 1492 marca una nueva ruta y descubre un nuevo mundo. Empezó a bordo de tres carabelas: La Niña, La Pinta y La Santa María, un viaje que lo llevó al descubrimiento de América.

Después de 70 días de navegación, llega a la isla de Guaraní, la cual bautizó San Salvador. Fueron tres expediciones de Colón a tierras americanas, transportando animales, semillas y plantas de Europa.

El camino se abrió y el intercambio permitió que la humanidad alcanzara una idea distinta del mundo y del mar. En el planeta tierra. Europa extendió su civilización y tomó de América toda su riqueza, la cual fue bien aprovechada para aumentar el desarrollo y progreso industrial de los europeos.

Nos llamaron indios porque a la llegada de Colón a tierras americanas, él pensaba que había llegado a la India y murió creyendo eso. No se imaginó nunca el nuevo mundo que había descubierto.

1. Un título para el texto anterior podría ser:
 - ☐ a. La vida de Cristóbal Colón
 - ☐ b. Las tres Carabelas
 - ☒ c. El descubrimiento de América
2. El texto tiene:
 - ☐ a. 5 párrafos
 - ☒ b. 6 párrafos
 - ☐ c. 4 párrafos
3. Con la frase subrayada en el primer párrafo, el autor quiere decir que:
 - ☒ a. La gran extensión de los mares separaban a los continentes
 - ☐ b. Los hombres no sabían navegar
 - ☐ c. El mar era muy profundo.
4. En el primer párrafo se nombran:
 - ☐ a. 4 continentes
 - ☐ b. 2 continentes
 - ☒ c. 3 continentes
5. Los productos "alcanzaban precios muy altos", quiere decir:
 - ☐ a. Que eran muy económicos
 - ☒ b. Que transportarlos los hacía muy caros
 - ☐ c. No se vendían.
6. El lugar que buscaba Colón era:
 - ☐ a. Las Indias
 - ☐ b. América
 - ☒ c. Europa
7. El objetivo de Colón era:
 - ☐ a. Encontrar indios
 - ☐ b. Adquirir riquezas
 - ☒ c. Hallar un nuevo camino para el comercio
8. "Carabelas" es sinónimo de:
 - ☐ a. Dinero
 - ☒ b. Barco
 - ☐ c. Tripulación
9. Si Colón llega a América después de 70 días, quiere decir que salió en el mes de:
 - ☐ a. Agosto
 - ☒ b. Octubre
 - ☐ c. Diciembre
10. El descubrimiento de América ayudó a que el hombre:
 - ☐ a. Hiciera más barcos
 - ☐ b. Navegara más
 - ☒ c. Cambiara su idea del mundo.
11. ¿Colón supo que descubrió un nuevo continente?
 - ☐ a. Si
 - ☒ b. No
12. El autor del texto quería:
 - ☒ a. Informar hechos reales
 - ☐ b. Narrar una historia fantástica
 - ☐ c. Defender una idea con argumentos

Con disciplina y Amor podemos alcanzar nuestros sueños.
Dios te Bendiga Siempre!!!

Khaled Safadi

3ºB

SOBRE EL CIELO VERDE...

Sobre el cielo verde,
un lucero verde
¿qué ha de hacer, amor,
¡ay! sino perderse

Las torres fundidas
con la niebla fría,
¿cómo han de mirarnos
con sus ventanitas?

Cien luceros verdes
sobre un cielo verde,
no ven a cien torres
blancas, en la nieve.

Y esta angustia mía
para hacerla viva,
he de decorarla
con rojas sonrisas.

Historia de los huevos de dinosaurios

Los dinosaurios se extinguieron y sus huevos existen actualmente en forma de fósiles, sobre todo de rastros fósiles. Los rastros fósiles de los dinosaurios son marcas o indicadores preservados en las rocas y dejados por vertebrados de una era antigua. Pueden ofrecer pistas sobre el comportamiento de los dinosaurios.

Los huevos de dinosaurio pasaron por una serie de eventos importantes antes de llegar a ser fósiles. Luego de ser depositados, los huevos eran enterrados bajo una fina cubierta de sedimento. Esto lo protegía de los predadores y del viento. Las aguas subterráneas que fluían a través del sedimento pasaban por el huevo y depositaban minerales. El material del caparazón se altera poco durante la fosilización, aunque pueden recristalizarse. Este caparazón externo es duro y está hecho de una serie de unidades interconectadas, un mosaico de placas con poros que permiten el pasaje de aire dentro y fuera del huevo. Esto sirve para que la cría respire.

SOBRE EL CIELO VERDE...

Sobre el cielo verde,
un lucero verde
¿qué ha de hacer, amor,
¡ay! sino perderse

Las torres fundidas
con la niebla fría.
¿cómo han de mirarnos
con sus ventanitas?

Cien luceros verdes
sobre un cielo verde.
no ven a cien torres
blancas, en la nieve.

Y esta angustia mía
para hacerla viva,
he de decorarla
con rojas sonrisas.

Santiago Ferrer

3º B

Historia de los huevos de dinosaurios

Los dinosaurios se extinguieron y sus huevos existen actualmente en forma de fósiles, sobre todo de rastros fósiles. Los rastros fósiles de los dinosaurios son marcas o indicadores preservados en las rocas y dejados por vertebrados de una era antigua. Pueden ofrecer pistas sobre el comportamiento de los dinosaurios.

Los huevos de dinosaurio pasaron por una serie de eventos importantes antes de llegar a ser fósiles. Luego de ser depositados, los huevos eran enterrados bajo una fina cubierta de sedimento. Esto lo protegía de los predadores y del viento. Las aguas subterráneas que fluían a través del sedimento pasaban por el huevo y depositaban minerales. El material del caparazón se altera poco durante la fosilización, aunque pueden recristalizarse. Este caparazón externo es duro y está hecho de una serie de unidades interconectadas, un mosaico de placas con poros que permiten el pasaje de aire dentro y fuera del huevo. Esto sirve para que la cría respire.


Anexo 11. Sesión Cuatro Implementación de Estrategia Lectura Interdisciplinar

Carne ozada

1. carne
2. papas
3. saragosa
4. arroz

reparación:

1. la carne se divide de
2. orden 2.0 Pila y numera las papitas.
3. la saragosa la ponga en un plato de agua y después la cocina.
4. cocina el Arroz y ponlo todo en un plato.



Lisidris V. Cassianis

3°B

Aroz de Cerdo

PARA Aser un Aroz de Cerdo
se necesita Aroz blanco,
cerdo, manteca, Verduras,
Frisol, sal, magui,



- 1 Poners a CALENTAR EL AGUA DEL AROZ
- 2 LE EGNAS LA SAL y lo REBUELDES
- 3 LE EGNAS EL AROZ y lo REBUELDES
- 4 ECHA LA MANTeca i REBUELDE
- 5 ESPERAS QUE SE COZINE y seque EL AROZ
- 6 Poners a COZINAR EL POLLO en una olla
- 7 ESPERAS QUE SE COZINE EL POLLO
- 8 EL AGUA DEL POLLO se AEGNAS AL AROZ
- 9 LO REBUELDES y le COSE EL COLOR
- 10 ESPERAS EL POLLO QUE CASINASTE
- 11 SE LO EGNAS AL AROZ y REBUELDE
- 12 SIRVES EL AROZ y

LUGO
DISFRUTALO.

ANA Reales.
3-B

la ballena

había una bella ballena que vivía en la orilla del mar vivía con su familia con muy felices Pero un día se acaba esa felicidad.

un día la ballena peleaba con su esposa y desde ese día el esposo de la ballena se fue y la dejó sola con el ballenato en su baribal el esposo de la ballena le tenía rabia al ballenato y un día sacó del mar al ballenato y se murió muy angustiada Buscándole por toda el mar pero no lo encontraba y decidió salir del mar.

y cuando salió encontró al ballenato muerto y decidió no volver más al mar y fueron pasando horas y horas y la ballena también murió y el esposo de la ballena estaba feliz de que se muriera el ballenato y triste por que el mar tenía que se muriera la ballena

FIN

autor: Naguell
3º B



La amistad

Yilcenis Dayana
3-B

Habia una vez una niña llamada Camila que estudiaba en el Manuel Elkin Patarroyo y cursa el grado 4-B.

Una mañana Camila y sus amigos estaban en la hora del descanso. Una niña de 5-B se le acercó

a una de las amigas de Camila y le pegó sin

ningun motivo. Minutos después de lo sucedido

Camila interviene en el acto a defender a su

amiga y le pregunta a la niña que por qué

le pega y esta le contesta que porque la

niña le hizo una broma muy pesada y

Camila le dice que las cosas no se solucio-

nan a los golpes y le pide que le ofrezca

unas disculpas a su amiga. La niña de 5-B

entra en razón y procede con las disculpas

a su amiga.

Se final todas quedaron bien y se volvieron

amigos por siempre.

Nombre: Adrián Olmos Fecha: 25-10-18
Docente: Ana María González Asignatura: español

Lee con atención el siguiente texto y selecciona la alternativa correcta.

EL NIÑO DEL ARCO IRIS

Roque despertó una mañana pensando en el arco iris. Se preguntaba cómo se formaba en el cielo. Fue entonces cuando decidió recoger un poco de ropa y partir de su casa en Londres, un 24 de enero.

Caminó hasta la parada de bus y subió a uno que era completamente Amarillo. Tenía unos números de color negro **678**, el cual lo podía transportar a Irlanda, la tierra del arco iris.

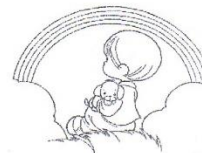
Durante el viaje, observó cómo el cielo pasaba de un gris a un azul muy hermoso. Cuando vio las verdes praderas, supo que estaba en Irlanda, la tierra del arco iris.

Al bajar del bus, un hombrecito de orejas largas y de traje verde tomó su maleta y lo condujo a lo alto de una montaña. Desde allí pudieron contemplar los paisajes de ese país.

Una lluvia cayó esa mañana y ambos se tuvieron que refugiar en una cueva. Cuando la lluvia cesó, el sol apareció y cuando sus rayos atravesaron las gotas de agua, se formó el extraordinario arco iris.

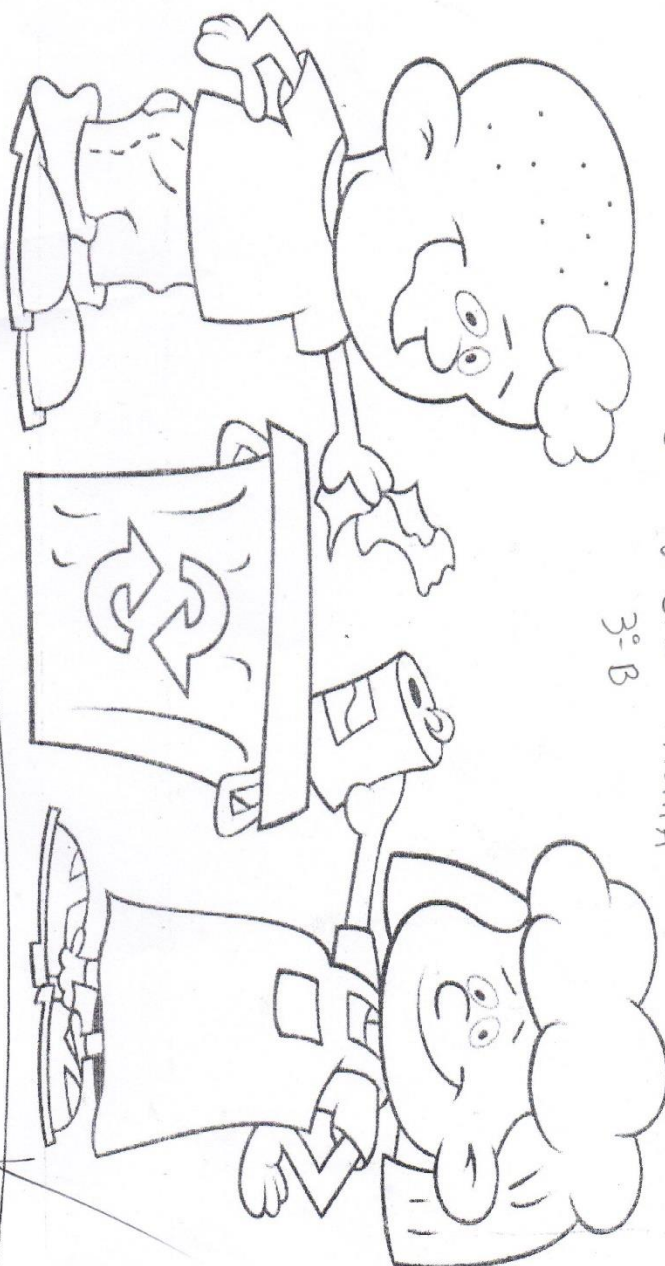
El hombrecito le contó a Roque que el verde surgía de la mezcla del Amarillo y el azul, y el naranja del Amarillo y el Rojo. ¿Dónde está el negro? –preguntó Roque. El negro –dijo el hombrecito– es ausencia de color.

Ese día Roque conoció el arco iris y aprendió mucho sobre su tema favorito, gracias al hombrecito de verde.

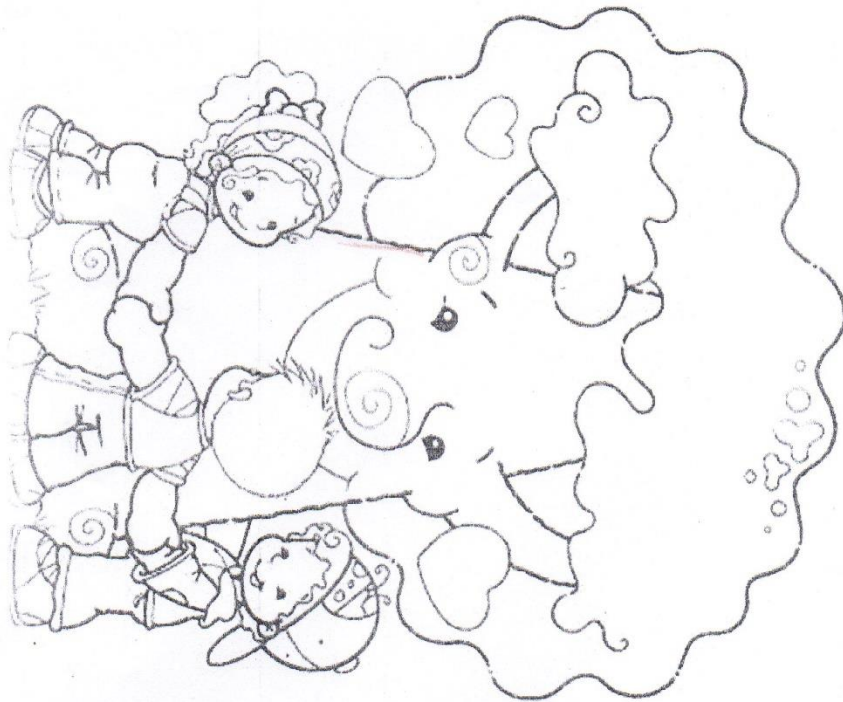


1. El bus que llevaba a Roque a su aventura era el:
 - a. Seiscientos setenta y seis
 - b. Seiscientos ocho
 - ☒ c. Seiscientos setenta y ocho
 - d. Seiscientos setenta
2. La tierra del arco iris se llama:
 - a. México
 - b. Nueva York
 - c. Londres
 - ☒ d. Irlanda
3. El tema favorito de Roque es acerca de:
 - ☒ a. Irlanda
 - b. Los colores
 - c. Los buses
 - ☒ d. El arco iris
4. El arco iris se forma porque el sol se combina con:
 - ☒ a. Las gotas de lluvia
 - b. Los colores
 - c. Las nubes
 - d. Las verdes praderas
5. Una de las intenciones del hombrecito verde era:
 - a. Subir una montaña
 - ☒ b. Entrar en una cueva
 - c. Explicar la lluvia
 - ☒ d. Enseñar sobre el origen de algunos colores

Luciano V.C.
 Manuel
 DANNY DANIEL PADILLA
 3º B



Es importante dar noticias Para ayudar a los demás
 Personas que todos los días le han recogido la basura.



La solidaridad con los seres vivos es cuidarlos y protegerlos. La solidaridad con los seres vivos mantiene el ciclo de la vida y los refugia y mas personas y animales con vida.

Adriana D.
Ana Reyes
Javier H. Pina
3º B

José D. escobar V.
3^oB
MI RUTINA DIARIA

Organiza los eventos que suceden en la vida de Santiago. Luego, coloca una hora determinada para cada evento.



Va al Trabajo



Se va de compras



va a pasear a su mascota



Se despierta al otro día



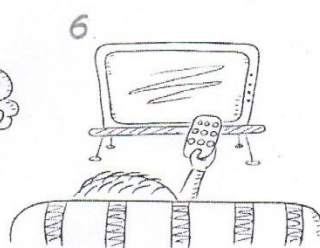
Se va a bañar



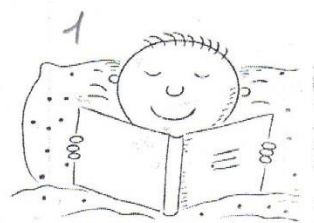
va a desayunar



Se va a un restaurante a comer con la novia



después va a ver televisión



Se va a dormir

MI RUTINA DIARIA

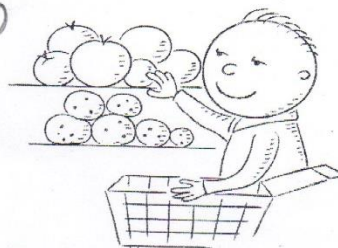
adrian me pino soli
 Organiza los eventos que suceden en la vida de Santiago. Luego, coloca una hora determinada para cada evento. 3=B

8)



Santiago trabaja
 a las 5:30 de la
 tarde

7)



Santiago sale de
 compras a las 1:00
 de la tarde

6)



Santiago pasea a
 su perro a las 12:00
 de la tarde

2)



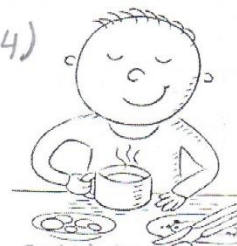
Santiago se le
 despierta a las
 9:00 de la mañana

3)



Santiago se baña
 a las 10:00 de la
 tarde

4)



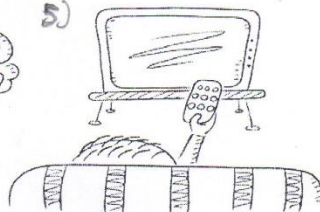
Santiago se cocina
 a las 11:00 de la
 tarde

9)



Santiago sale
 con su esposa
 a las 10:00 de
 la noche

5)



Santiago ve tele
 vision a las 11:30
 de la tarde

1)



Santiago lee un cuento
 a las 10:30 de la noche

Anexo 12. Quinta Sesión Aplicación de Estrategia Lectura Interdisciplinar

Expresión escrita y oral

Tutoría de Educación Primaria - Competencias en comunicación lingüística

Santiago Ferrer y Yilkenis

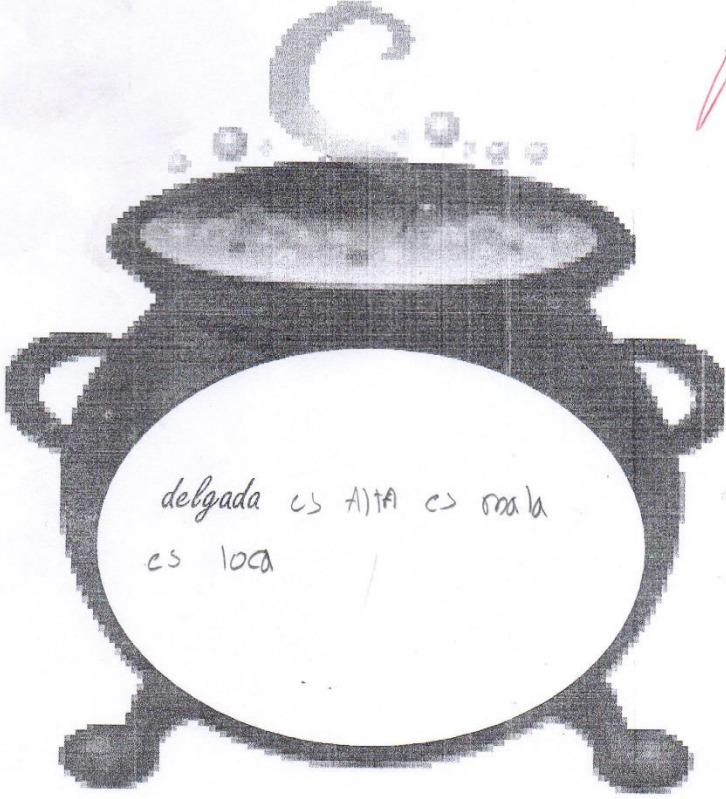
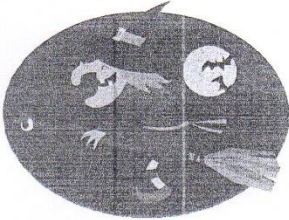
ESCRIBIMOS...

LA BRUJA CARAMALA 3-B

Esta malvada bruja es la inventora de la pócima para enfermar, un brebaje que quita las ganas de estar alegre y llevar una vida sana.

Queremos que nos ayudes a describir a este personaje de cuento.

1. Antes de empezar, observa detenidamente el dibujo y piensa en cómo es la bruja. Para ayudarte introduce en el caldero algunas palabras que sirvan para describirla. Mira el ejemplo:



delgada es alta es mala
es loca

Expresión escrita y oral

Tercer curso de Educación Primaria. Competencia en comunicación lingüística

2. A continuación, realiza la descripción de la bruja Caramala en las siguientes líneas marcadas. Las palabras del caldero te pueden ayudar.

Descripción: La bruja Caramala

La bruja cara mala es fea y es muy muy mala porque ella era muy brava y los amigos de ella también eran malos y ellos eran muy feos todos eran feos a pesar de que los brujos eran malos son gordos con sombrero puntiagudo piel arrugada

Valora tu trabajo

3. Finalmente, una vez acabada tu descripción, vuelve a leerla y contesta ahora a las siguientes preguntas, rodeando lo que consideres que se cumple en el texto que has escrito:

✓ ¿Al leer el texto se sabe de qué personaje se trata?

SÍ

NO

✓ ¿Cambiarías algo de lo que has escrito?

SÍ

NO

✓ ¿Tienes alguna falta de ortografía?

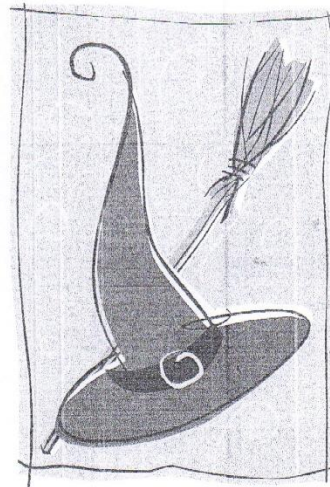
SÍ

NO

✓ ¿Otro niño o niña sería capaz de imaginar tu personaje?

SÍ

NO



Dany DANIEL PADILLA MEJIA CURSO 3ºB

Comprensión oral y escrita

Tercer curso de Educación Primaria: Competencia en comunicación lingüística

1. ¿Qué tipo de texto has escuchado?

- ☐ A. Un cuento
- ☐ B. Una poesía
- ☐ C. Una descripción
- ☐ D. Una historia real

2. ¿Cómo se alimentaban los niños antes de aparecer las brujas?

- ☐ A. Comían comida basura
- ☒ B. Solo comían fruta y verduras
- ☐ C. Hacían comidas sanas y variadas
- ☐ D. Tomaban muchas golosinas y refrescos

3. Por lo que has escuchado en el texto, la comida basura...

- ☐ A. es la que sobra del día anterior
- ☐ B. se encuentra en el cubo de basura
- ☐ C. es la que huele mal y está en mal estado
- ☒ D. es mala para la salud y te quita la energía

4. ¿Qué significa "se convirtió en la más contagiosa de las enfermedades"?
Que...

- ☐ A. las brujas saltaban muy bien
- ☒ B. cada vez había más enfermos
- ☐ C. todos se curaban muy rápido
- ☐ D. a todos les entraba la risa floja

5. Según el texto, ¿cómo se cura la enfermedad de las brujas?

- ☐ A. Poniéndose una vacuna
- ☐ B. Tomando jarabe y pastillas
- ☐ C. Comiendo golosinas y bebiendo refrescos
- ☒ D. Tomando comida saludable y haciendo ejercicio

Taller errandas para el antibia

Comprensión oral y escrita

Tercer curso de Educación Primaria; Competencia en comunicación lingüística

1. ¿Qué tipo de texto has escuchado?

- A. Un cuento ✓
- B. Una poesía
- C. Una descripción
- D. Una historia real

4.0

2. ¿Cómo se alimentaban los niños antes de aparecer las brujas?

- A. Comían comida basura
- B. Solo comían fruta y verduras ✓
- C. Hacían comidas sanas y variadas ✓
- D. Tomaban muchas golosinas y refrescos

3. Por lo que has escuchado en el texto, la comida basura...

- A. es la que sobra del día anterior
- B. se encuentra en el cubo de basura
- C. es la que huele mal y está en mal estado
- D. es mala para la salud y te quita la energía ✓

4. ¿Qué significa "se convirtió en la más contagiosa de las enfermedades"?
Que...

- A. las brujas saltaban muy bien
- B. cada vez había más enfermos ✓
- C. todos se curaban muy rápido
- D. a todos les entraba la risa floja

5. Según el texto, ¿cómo se cura la enfermedad de las brujas?

- A. Poniéndose una vacuna
- B. Tomando jarabe y pastillas
- C. Comiendo golosinas y bebiendo refrescos
- D. Tomando comida saludable y haciendo ejercicio ✓

El **trasgu** es un pequeño hombre modesto que siempre lleva puesta una camisa roja y un gorro. Si eres bueno con él, él será bueno contigo. Generalmente, limpia la casa y ordena sus cosas, pero si está enfadado, rompe los platos, esconde objetos y grita a los animales.

Si quieres que se vaya, pon algunas semillas de trigo en el suelo y dile que las recoja con su mano izquierda.



Si haces esto, él se pondrá triste porque no será capaz de recoger las semillas ya que tiene un agujero en su mano. Por lo general, el **trasgu** deja la casa y no vuelve jamás.

¡Dicen que los **trascus** tienen unos primos en Irlanda que se llaman los **leprechauns**!

ANA Reales
32B

En la mitología irlandesa, un **leprechaun** es un tipo de duende que vive en Irlanda.

Normalmente, los **leprechauns** tienen el aspecto de un hombre mayor al que le gusta hacer travesuras. Dicen que son muy ricos porque tienen muchos tesoros enterrados.

Según la leyenda, no pueden escapar si alguien los mira fijamente, pero desaparecen en los momentos en que se les quita el ojo de encima.

Los **leprechauns** son conocidos como las hadas de los zapatos de Irlanda, y a menudo se los ve arreglando un zapato.



2
Bosque encantado

b. ¿Cuántos **trascus** y **leprechauns** hay en el bosque? Búscalos y cuéntalos en voz alta.



trascus

completa estas frases escribiendo el número.

1. Hay trece 13 trasgos en el bosque verde y frondoso.

2. Se pueden ver tres 3 leprechauns escondidos entre los árboles.

3. En total, hay dos 2 personajes mitológicos en el bosque.







4. ¿Cuántos árboles hay? Hay en total de arbol hay veinte dos

4. ¿Qué personajes viven en el bosque encantado?

a. Encuentra las 11 palabras en la sopa de letras.

CUÉLEBRE, LEPRECHAUN, ELFO, DRAGÓN, SERPIENTE, XANA, LAGO, ÁRBOLES, BOSQUE, HADA, TRASGU

T	E	S	E	H	R	O	H	R	S
R	E	L	C	L	I	H	L	N	S
A	A	S	U	V	O	A	R	T	E
S	R	E	E	R	E	D	R	B	R
G	B	E	L	B	L	A	G	O	P
U	O	A	E	U	F	A	O	S	I
T	L	E	B	L	O	A	X	Q	E
L	E	P	R	E	C	H	A	U	N
L	S	S	E	T	A	B	N	E	T
D	R	A	G	O	N	D	A	N	E

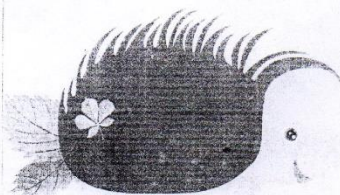
Tomara y Liseidis 3-B

RESPONDE LAS PREGUNTAS DE LA 11 A LA 15

TENIENDO EN CUENTA EL SIGUIENTE TEXTO

INVIerno

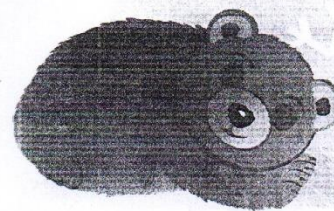
Para protegerse del frío del invierno muchos mamíferos se esconden y duermen. Puedes encontrarlos en un granero o en una granja, muy bien resguardados.



Al erizo le encanta hacerse una bolita y rodar por la paja. Se puede pensar que ha muerto, pero no, sólo se encuentra en estado de hibernación. Nada podrá despertarlo hasta que llegue la primavera. Mientras tanto no tiene hambre ni sed.

¡Que suerte poder descansar así!

El oso duerme también durante todo el invierno. Se alimenta con rica miel y, cuando está satisfecho, se introduce en el fondo de un hoyo. Con su cálido pelaje y su espesa capa de grasa, no corre riesgo de sentir frío.



2

El armiño no hiberna, pero que coqueto es, durante el verano, es de color café, pero en invierno se viste con su más hermoso abrigo de color blanco, para poder confundirse con el color de la nieve. Sólo la punta de su cola sigue de color café.

Tomado de : 365 Historias, Joëlle Bernabé.

Indica tu respuesta, rellenando el óvalo correspondiente en la hoja de respuestas.

11 Este texto se trata de...

- ☒ a Un dialogo
- ☐ b Una explicación
- ☐ c Una narración
- ☐ d Un cuento

12 Quién habla en el texto es...

- ☐ a El narrador
- ☒ b Un personaje
- ☐ c Yo
- ☐ d Un ser imaginario

13 El tiempo en el que se encuentra escrito el texto es...

- ☒ a Presente
- ☐ b Pasado
- ☐ c Futuro
- ☐ d Varios tiempos

14 En la frase "muy bien resguardados", la palabra resguardados se refiere a:

- ☐ a Solos
- ☐ b Dormidos
- ☒ c Protegidos
- ☐ d Enojados

15 En el texto la frase "en estado de hibernación", la palabra hibernación significa:

- ☐ a Bravo
- ☒ b Feliz
- ☐ c Congelado
- ☐ d Sueño profundo



La navidad había llegado a un pequeño pueblo con la esperanza de que este año, todos los niños, incluyendo a Miguel y a su hermana, serían muy felices, ya que años atrás, los momentos vividos en el hogar de Miguel y Lucía, habían sido tristes por la muerte de su padre, en el segundo mes del año. A veces no había suficiente comida, pues su padre trabajaba y llevaba el sustento al hogar. Ahora le tocaba a la madre.

Miguel vivía en una pequeña casa rodeado de muchas plantas. Plantas grandes y pequeñas; bellas y horribles; coloridas y descoloridas. Vivía también con su madre, quien se iba a trabajar todos los días en las mañanas y regresaba a las seis de la tarde, dejando a Miguel y a su hermana al cuidado de su abuelita, quien era una ancianita gruñona pero justa. Lucía ayudaba en los oficios del hogar.

Una tarde, Miguel salía de su casa como siempre, a limpiar y lustrar los zapatos de los hombres ricos. Tenía hambre, pues no había almorzado. Sentado en su banquito, encontró un rubí rojo como los labios de su madre. Miguel la recogió y le preguntó al hombre rico si era de él. El hombre miró a Miguel y le dijo: Era mía. Ahora es tuya. Gracias por lustrarme los zapatos en estos últimos tres meses, Miguel. El hombre se fue.

Miguel regresó a su casa, llevando en sus manos el rubí. Estaba feliz. La abuelita lo recibió con una taza de chocolate y medio pan, pues no había para más. Miguel le entregó la piedra y ella sorprendida, preguntó dónde la había encontrado. Miguel le contó la historia y juntos fueron a la joyería del señor Pepe, quien les dio mucho dinero por ella. Guardando el dinero en su bolso, a la abuelita se le cayó una foto y Miguel reconoció ese rostro. "Abuelita -dijo Miguel- Es el mismo hombre que me agradeció y me dio la esmeralda. La abuelita, con lágrimas en sus ojos, le dijo que ese era el rostro de nuestro Padre, el buen Jesús.

Tomara Michel N.

3º B

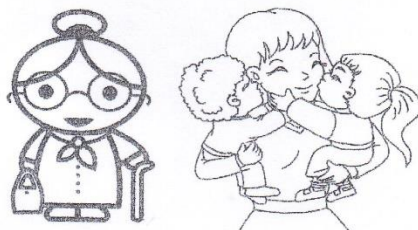
~~3º~~ día de la Navidad
miño
miño



~~4º~~ día de sus cumpleaños
salendo
con su
Papas



~~4º~~ día cuando la mamá
está



~~2º~~ día cuando el miño se
está trabajando



Lee con atención el enunciado y responde seleccionando una única respuesta.

<p>1. Lucía era:</p> <ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="radio"/> a. La hermana de Miguelb. La abuelitac. La madred. La vecina	<p>2. La familia de Miguel estaba triste por:</p> <ul style="list-style-type: none">a. La pobreza en que vivíanb. La llegada de la navidadc. La falta de trabajo<input checked="" type="radio"/> d. La ausencia de su padre
<p>3. El padre de Miguel murió en:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Enero<input checked="" type="radio"/> b. Febreroc. Noviembred. Diciembre	<p>4. Miguel trabajaba en la tarde y en la mañana:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Dormíab. Ayudaba en el hogar<input checked="" type="radio"/> c. Estudiabad. Se iba con su madre.
<p>5. Una gran fortaleza de Miguel era su:</p> <ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="radio"/> a. Pobreza y fuerzab. Justicia y trabajoc. Inteligencia y justiciad. Colaboración y honradez	<p>6. Se podría decir entonces que a las personas que actúan con nobleza, Dios:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Las olvidab. Las castigac. Las deja igual<input checked="" type="radio"/> d. Las bendice con su amor

Carol Espinosa
3º B

2



1



3



4



Lee con atención el enunciado y responde seleccionando una única respuesta.

<p>1. Lucía era:</p> <ul style="list-style-type: none"><input checked="" type="radio"/> a. La hermana de Miguelb. La abuelitac. La madred. La vecina	<p>2. La familia de Miguel estaba triste por:</p> <ul style="list-style-type: none">a. La pobreza en que vivíanb. La llegada de la navidadc. La falta de trabajo<input checked="" type="radio"/> d. La ausencia de su padre
<p>3. El padre de Miguel murió en:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Enero<input checked="" type="radio"/> b. Febreroc. Noviembred. Diciembre	<p>4. Miguel trabajaba en la tarde y en la mañana:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Dormíab. Ayudaba en el hogar<input checked="" type="radio"/> c. Estudiabad. Se iba con su madre.
<p>5. Una gran fortaleza de Miguel era su:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Pobreza y fuerzab. Justicia y trabajoc. Inteligencia y justicia<input checked="" type="radio"/> d. Colaboración y honradez	<p>6. Se podría decir entonces que a las personas que actúan con nobleza, Dios:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Las olvidab. Las castigac. Las deja igual<input checked="" type="radio"/> d. Las bendice con su amor

Todos aprenden 2.0

MEDUCACIÓN

TRABAJO POR UN NUEVO PAÍS

LISTA DE CHEQUEO

Utilice este instrumento para monitorear la capacidad que sus estudiantes muestran respecto a las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica. Oriente a aquellos estudiantes que no demuestren progreso.

EE IECD Manuel Elkin Paternino S1 Sede 1

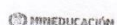
Nombre Docente Ana María González Pérez Grado 3º B

Escalas de valoración: 1= Nunca 2= Algunas veces 3= Regularmente 4= Siempre

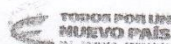
No.	Nombre del estudiante	<i>utiliza los puros durante la lectura</i>				<i>Realiza la acentuación di las palabras</i>				<i>Lee párrafos largos sin hacer cortes</i>				<i>Reconoce la estructura de un texto narrativo</i>				<i>Sigue por plan textual</i>				Total
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Hagete Emmanuel				/				/				/				/				/	
2	Bello Daniel				/				/				/				/				/	
3	Gabriela Thaisson				/				/				/				/				/	
4	Gabryana Legido	/							/				/				/				/	
5	De Vos Reyes Shalier	/							/				/				/				/	
6	Cordoba Naguel	/			/				/				/				/				/	
7	Pereira Jox David	/			/				/				/				/				/	
8	Figueroa Rigel	/			/				/				/				/				/	
9	Ferrer Santiago	/			/				/				/				/				/	
10	García Emmanuel	/			/				/				/				/				/	
11	García Isaac	/			/				/				/				/				/	
12	Rueda Angélica	/			/				/				/				/				/	
13	García Gelciana	/			/				/				/				/				/	
14	Jaramila Javier	/			/				/				/				/				/	
15	Ayala José Antonio	/			/				/				/				/				/	
16	Martínez José Blasaudas	/			/				/				/				/				/	
17	Martínz Isaac	/			/				/				/				/				/	
18	Martínz Frederick	/			/				/				/				/				/	
19	Nedinas Karina	/			/				/				/				/				/	
20	Villaverde Tamara	/			/				/				/				/				/	
21	Kovisa Zuleys	/			/				/				/				/				/	
22	Diazma Zulmaris	/			/				/				/				/				/	
23	Alvarado Antonia	/			/				/				/				/				/	
24	Werner Adrián	/			/				/				/				/				/	
25	Escobar A. Sandy	/			/				/				/				/				/	
26	Pardo Sebastian	/			/				/				/				/				/	
27	Perez Stefanny	/			/				/				/				/				/	
28	Pineda Alvaro	/			/				/				/				/				/	
29	Pineda Alejandra	/			/				/				/				/				/	
30	Pinzon Maricela	/			/				/				/				/				/	
31	Rebolledo Ana	/			/				/				/				/				/	
32	Ramos Santiago	/			/				/				/				/				/	
33	Saldy Magdalene	/			/																	



Todos a aprender 2.0



MINEDUCACIÓN



TODOS POR UN
NUEVO PAÍS



LISTA DE CHEQUEO

Utilice este instrumento para monitorear la capacidad que sus estudiantes muestren respecto a las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica. Oriente a aquellos estudiantes que no demuestren progreso.

EE IECD Manuel Elkin Patarroyo 51

Sede 1

Nombre Docente Ana María González Pérez

Grado 3º B

Escalas de valoración: 1= Nunca 2= Algunas veces 3= Regularmente 4= Siempre

No.	Nombre del estudiante	Ha pasado durante la lectura	Acuerda de manera correcta las palabras	La velocidad de su lectura es óptima	Exhibe una buena actitud durante la clase	Reserva la intervención del autor del texto	Total
1	Alzate Emmanuel						
2	Bello Daniel						
3	Caruana Jhonatan						
4	Caruana Zippora	✓			✓	✓	✓
5	De la Rosa Jhonatan	✓			✓	✓	✓
6	García Nageul		✓		✓	✓	✓
7	García José Daniel	✓			✓	✓	✓
8	García Rafael		✓		✓	✓	✓
9	García Santiago		✓		✓	✓	✓
10	García Emmanuel		✓		✓	✓	✓
11	García Isaac		✓		✓	✓	✓
12	García Ángela	✓			✓	✓	✓
13	García Yelitza	✓			✓	✓	✓
14	García Jany	✓			✓	✓	✓
15	García José Antonio	✓			✓	✓	✓
16	García José Alejandro	✓			✓	✓	✓
17	García Juan	✓			✓	✓	✓
18	García Jhonatan	✓			✓	✓	✓
19	García Karen	✓			✓	✓	✓
20	García Jany	✓			✓	✓	✓
21	García Jany	✓			✓	✓	✓
22	García Jany	✓			✓	✓	✓
23	García Jany	✓			✓	✓	✓
24	García Jany	✓			✓	✓	✓
25	García Jany	✓			✓	✓	✓
26	García Jany	✓			✓	✓	✓
27	García Jany	✓			✓	✓	✓
28	García Jany	✓			✓	✓	✓
29	García Jany	✓			✓	✓	✓
30	García Jany	✓			✓	✓	✓
31	García Jany	✓			✓	✓	✓
32	García Jany	✓			✓	✓	✓
33	García Jany	✓			✓	✓	✓
34	García Jany	✓			✓	✓	✓
35	García Jany	✓			✓	✓	✓
36	García Jany	✓			✓	✓	✓
37							
38							
39							
40							

Utilice este instrumento para monitorear la capacidad que sus estudiantes muestren respecto a las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica. Oriente a aquellos estudiantes que no demuestren progreso.

EE IECD Manuel. Elkin Pataraño S1

Sede 1

Nombre Docente: Ana María González Pérez

Grado 3^o B

Escalas de valoración: 1= Nunca 2= Algunas veces 3= Regularmente 4= Siempre

[illegible]

Anexo 14. Segunda caracterización de Lectura Post Prueba

3A

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

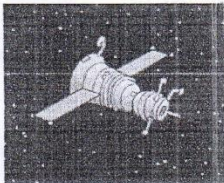
Nombre del (de la) niño(a): Lisette Vergara Pedro Luis

Grado: 3: A Institución educativa: ICED Manuel Ekin Potancay

Día: 13 Mes: 11 Año: 18

Hora de inicio: 3:05 Hora de terminación: 3:09:54

Naves espaciales



Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

-**Velocidad:** ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-**Calidad:** ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Lirio Vergara Pedro Luis

Grado: 3-A Institución educativa: IEC Manuel Esquivel Baturo

Día 13 Mes 11 Año 18

Hora de inicio 3:05 Hora de terminación de la lectura del texto 3:09:54

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omitidos de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Fecha y hora
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	18			✓	✓	✓
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones, pueden ser tripuladas o robóticas.	13		✓	✓	✓	✓
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	18					✓
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14				✓	✓
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	26			✓	✓	
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar.	19				✓	
lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.	17	✓				
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar con el acento en la O.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

L = C

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- ☒ B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- ☒ A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- ☒ A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- A. comparación.
- B. definición.
- C. enumeración.
- ☒ D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- ☒ C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

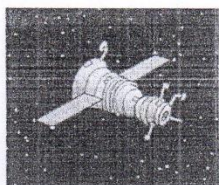
El texto anterior tiene el propósito de

- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- ☒ D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

3A

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): Guzmán Montes Luis Carlos
Grado: 3^{ra} Institución educativa: ICED Manuel Enrique Patangos
Día: 13 Mes: 11 Año: 18
Hora de inicio: 1:00 Hora de terminación: 1:04:25

Naves espaciales

Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Quzmán Monto Luis Carlos

Grado: 3^{ra} Institución educativa: ICED Manuel Enríque Patino

Día 13 Mes 11 Año 18

Hora de inicio 1:00 Hora de terminación de la lectura del texto 1:04:25

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Nota
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	18		✓	✓	✓	✓
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.	32/13	✓	✓	✓	✓	✓
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	51/18	✓			✓	
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14				✓	✓
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	26			✓		✓
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar.	19		✓		✓	✓
lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.	17					
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar con el acento en la O.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

L-I

Después de leer el texto responde las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- ☒ B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- ☒ A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- ☒ C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- A. comparación.
- ☒ B. definición.
- C. enumeración.
- D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- ☒ C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- ☒ D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

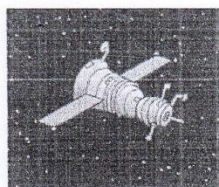
El texto anterior tiene el propósito de

- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- ☒ D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

3A

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): Merino Danna Saray
Grado: 3-A Institución educativa: ICED Manuel Eusebio Patanayo
Día: 14 Mes: 11 Año: 18
Hora de inicio: 3:00 Hora de terminación: 3:01:25

Naves espaciales

Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

-**Velocidad:** ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-**Calidad:** ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a):

Merino Danna Saray

Grado: *3^a*

Institución educativa:

1000 Manuel Ovario Patanoy

Día *14* Mes *11* Año *18*

Hora de inicio *3:00*

Hora de terminación de la lectura del texto *3:01:25*

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omissiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Nota a m.
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	18 /				✓	
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.	13 /					
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	18 /				✓	
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14 /					
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	26				✓	✓
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar.	19				✓	
lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario	17					✓
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee *funcionar* con el acento en la O.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

NC

Después de leer el texto responde las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- ☒ B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- ☒ C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- ☒ A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- ☒ B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- ☒ C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- ☒ A. comparación.
- ☒ B. definición.
- C. enumeración.
- D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- ☒ B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- ☒ C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

El texto anterior tiene el propósito de

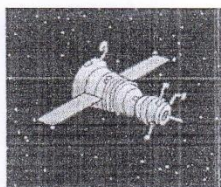
- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- ☒ B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- ☒ D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

3B

OK

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): Alzate Vasquez Emmanuel
Grado: 3ºB Institución educativa: TECO Manuel Ezequiel Patauro
Día: 15 Mes: 11 Año: 18
Hora de inicio: 2:15 Hora de terminación: 2:16:15

Naves espaciales

Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Alzate Vazquez Emmanuel

Grado: 3^B Institución educativa: Escuela Manuel Emilio Patanoy

Día 15 Mes 11 Año 18

Hora de inicio 2:15 Hora de terminación de la lectura del texto 2:16:15

Pídale al estudiante *que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.* Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisión de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Falta de entonación
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un <u>vehículo</u> diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	20 ¹⁸		✓			✓
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.	33 ¹³					
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	51 ¹⁸				✓	
Desde la <u>cabina</u> , los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	65 ¹⁴		✓			✓
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	91 ²⁶				✓	
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar,	110 ¹⁹					
lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema <u>planetario</u> .	127 ¹⁷		✓			✓
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar con el acento en la O.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

L-I-C

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- ☒ B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- ☒ A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- ☒ C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- A. comparación.
- ☒ B. definición.
- C. enumeración.
- D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- ☒ C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

El texto anterior tiene el propósito de

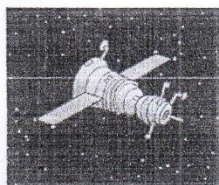
- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- ☒ D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

3B

Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR

Nombre del (de la) niño(a): De los Reyes Figueroa Thaser
Grado: 3B Institución educativa: IECD Manuel Espinosa Patauro
Día: 15 Mes: 11 Año: 18
Hora de inicio: 3:10 Hora de terminación: 3:14:10

Naves espaciales



Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

-**Velocidad:** ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-**Calidad:** ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): De la Reyes Figueroa Thayer.

Grado: 3ºB Institución educativa: IEBD Manuel Emilio Patamp.

Día 15 Mes 11 Año 18

Hora de inicio 3:10 Hora de terminación de la lectura del texto 3:14:10

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omisiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Falta de pausas**	Nota
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un <u>vehículo</u> diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, <u>en el espacio exterior</u> .	18		✓		✓	✓
Las naves espaciales son usadas para distintas <u>investigaciones</u> , pueden ser tripuladas o <u>robóticas</u> .	13		✓	✓		✓
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, <u>quienes se mantienen en contacto con la Tierra</u> .	18				✓	
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14					
En cambio, las naves <u>robóticas</u> no tienen tripulación y son manejadas por controles <u>remoto</u> desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los <u>satélites</u> artificiales.	26			✓ ✓	✓	✓
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar.	19				✓	
lo que nos permite <u>ampliar</u> nuestro conocimiento sobre las características y el <u>origen</u> de este sistema planetario.	17		✓			✓
TOTAL	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar con el acento en la O.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- ☒ B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- ☒ A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- ☒ A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- ☒ C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- A. comparación.
- ☒ B. definición.
- C. enumeración.
- D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- ☒ B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- ☒ C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

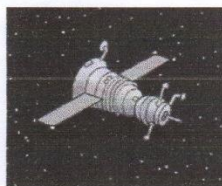
El texto anterior tiene el propósito de

- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- ☒ D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.

3B

**Para entregar al niño o niña
PROTOCOLO DEL LECTOR**

Nombre del (de la) niño(a): Norva Morquera Steven
Grado: 3B Institución educativa: 1000 Manuel Enríque Patino
Día: 16 Mes: 11 Año: 18
Hora de inicio: 4:20 Hora de terminación: 4:21:50

Naves espaciales

Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior. Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones; pueden ser tripuladas o robóticas.

Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra. Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial. En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.

Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar, lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.

Texto tomado y adaptado de: Lenguaje Entre textos 3º grado. Ministerio de Educación Nacional.

Para el (la) docente evaluador(a)
FICHA DE OBSERVACIÓN DE LA VELOCIDAD Y LA CALIDAD DE LA LECTURA
Segunda aplicación

-Velocidad: ¿Cuántas palabras lee por minuto?

-Calidad: ¿Lee con la fluidez, hace inflexión de voz, parafrasea las unidades de sentido, hace pausas y entonación?

Nombre del (de la) niño(a): Norva Mosquera Stener

Grado: 3^B Institución educativa: 1000 Manuel Ekin Paturoyo

Día 16 Mes 11 Año 18

Hora de inicio 4:20 Hora de terminación de la lectura del texto 4:21:50

Pídale al estudiante **que empiece a leer el texto en voz alta. Active el cronómetro en el mismo momento en que el niño o niña inicia la lectura.** Mientras el estudiante lee el texto en voz alta, usted debe registrar los rasgos visibles del proceso y hacer el conteo de palabras.

Rasgos en el tejido de la lectura	Número de palabras	Omissiones de letras	Cambios de palabras	Anomalías de acento*	Faltas de pausas**	Hece o no autocorrección
Naves espaciales	2					
Una nave espacial es un vehículo diseñado para funcionar fuera de la superficie terrestre, en el espacio exterior.	18				✓	
Las naves espaciales son usadas para distintas investigaciones, pueden ser tripuladas o robóticas.	13				✓	
Las naves tripuladas transportan personas y son conducidas por astronautas, quienes se mantienen en contacto con la Tierra.	18					
Desde la cabina, los astronautas manejan varias de las funciones de la nave espacial.	14		✓		✓	✓
En cambio, las naves robóticas no tienen tripulación y son manejadas por controles remoto desde la tierra. Un ejemplo de estas naves son los satélites artificiales.	26 (91)				✓	
Cada una de las naves espaciales ha dejado nuestro planeta para recorrer y conocer distintos rincones del Sistema Solar,	19 (100)					
lo que nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características y el origen de este sistema planetario.	17					
TOTAL <u>86 palabras</u>	127					

*Anomalías de acento: el estudiante pone acento en la sílaba que no corresponde. Ejemplo: funcionar, el estudiante lee funcionar con el acento en la O.

** Falta de pausas: entre palabras o por omisión de signos de puntuación.

Después de leer el texto responda las siguientes preguntas:

1. Ubican información puntual del texto

Según el texto, una nave espacial es:

- A. Un medio de transporte que lleva robots a la Tierra.
- ☒ B. Un vehículo diseñado para funcionar en el espacio exterior.
- C. Una máquina que ayuda a las personas a recorrer el Sistema Solar.
- D. Un artefacto que sirve para conocer el origen del planeta.

2. Ubican información puntual del texto.

De acuerdo con el texto se puede afirmar que un astronauta es alguien que

- ☒ A. conduce una nave espacial.
- B. diseña y construye naves espaciales.
- C. maneja naves a control remoto.
- D. explora otros planetas del Sistema Solar.

3. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el texto, la palabra "tripulación" se refiere a

- A. una clase de nave que es conducida a control remoto.
- ☒ B. el equipo de expertos que guía a los astronautas.
- C. el grupo de personas que viaja en una nave espacial.
- D. una serie de naves que funcionan como satélites.

4. Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.

En el primer párrafo del texto predomina una

- A. comparación.
- ☒ B. definición.
- C. enumeración.
- D. descripción.

5. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

En el texto se sugiere que las naves espaciales han servido principalmente para

- A. recoger evidencias de investigaciones sobre el sistema planetario.
- B. transportar grupos de pasajeros que viajan al espacio exterior.
- ☒ C. ampliar el conocimiento que tiene la humanidad sobre el universo.
- D. explorar otros planetas y satélites del Sistema Solar.

6. Evalúan y reflexionan acerca del contenido y la forma del texto.

El texto anterior tiene el propósito de

- A. informar sobre hallazgos recientes en el Sistema Solar.
- B. narrar la historia de los viajes al espacio exterior.
- C. opinar sobre la importancia de invertir en naves espaciales.
- ☒ D. explicar qué es una nave espacial y para qué sirve.